



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## **RELATORIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO**

Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária da Amadora, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**Orientadora de Estágio:** Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

**Júri:**

**Presidente**

Doutor António José Mendes Rodrigues

Professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

**Vogais**

Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Francisco da Graça Pestana

Especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Raquel Mouro Pardal

2018



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária da Amadora, com vista à  
obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e  
Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio pedagógico em  
Educação física desenvolvido na Escola Secundária da Amadora, sob a supervisão de  
Doutor Ana Luísa Dias Quitério e de Mestre Francisco Graça Pestana, no ano letivo  
2017/2018.

**Orientadora de Estágio:** Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Raquel Mouro Pardal  
2018

## Agradecimentos

Em primeiro lugar e temo não conseguir exprimir por palavras a gratidão que sinto aos meus pais por todo o apoio, carinho e confiança em mim. À minha mãe por ser a melhor mãe deste mundo e de outro se existir, por amparar todos os meus golpes sempre com esperança e amor. Ao meu pai, por ser o melhor conselheiro do mundo e por toda a injeção de motivação e confiança que muitas vezes me falta, e que só ele sabe dar.

Por ser o meu melhor amigo.

Aos meus avós, eles não sabem, mas agradeço-lhes infinitamente porque sempre me proporcionaram o melhor e fizeram de tudo para que nada me faltasse.

Avô Zé, acho que estarás orgulhoso de mim. Consegui avô.

À Sara. És enorme, enorme, enorme.

Agradecer à Universidade Lusófona que iniciou este percurso comigo, por todos os saberes e conhecimentos que prestou e à Faculdade de Motricidade Humana por me ter acolhido tão bem e proporcionado concluir esta jornada.

Aos professores orientadores Ana Quitério e Francisco Pestana pela paciência, conselhos, partilha de conhecimentos e oportunidade de trabalhar com vocês.

Aos meus queridos alunos. Pela aprendizagem diária, pelos sorrisos, pelo bons momentos e maus também, que contribuíram para a minha evolução enquanto pessoa e professora.

Não menos importante, aos meus amigos, em especial à Russo e Dani. As mais incentivadoras, as mais pacientes, as mais leais e fiéis amigas que alguém pode ter.

Por último, mas possivelmente o mais importante desta caminhada, agradeço ao César. Juntos desde da licenciatura, juntos na primeira experiência profissional, juntos no mestrado, juntos numa amizade genuína e autêntica. O César além de ser das melhores pessoas que conheço, foi o meu verdadeiro companheiro de formação.

Sou melhor hoje, graças a ti, César.

## **Resumo**

O presente relatório é o resultado de uma reflexão e análise crítica do estágio pedagógico realizado no decurso do ano letivo 2017/2018, na Escola Secundária da Amadora, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, sobre as quatro áreas subjacentes a este processo: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica; Área 3 – Participação na Escola e Área 4 – Relação com a Comunidade. O documento que se segue apresenta uma avaliação didática pessoal, baseada em reflexões sobre ações tomadas durante o estágio pedagógico, numa visão projetiva sobre a profissão. O enquadramento teórico apresentado é baseado na importância do caráter reflexivo, na construção e no desenvolvimento da identidade profissional. Na formação de professores, a literatura demonstra que o conhecimento do “Eu” é um elemento crucial da forma como os professores interpretam e constroem a natureza da sua profissão. Refletir para agir e refletir sobre a ação são um dos grandes desafios propostos ao longo do estágio pedagógico e discutido no presente documento. Os processos avaliativos são determinantes no desenvolvimento da ação educativa, sendo um pilar essencial na melhoria da aprendizagem dos alunos. O presente relatório visa deste modo efetuar um balanço sobre as competências adquiridas e os objetivos alcançados, assim como projetar o que será o futuro.

**Palavras-chave:** Educação Física, professor, Estágio Pedagógico, Reflexão, Identidade Profissional

## **Abstract**

This report is the outcome of a reflection and critical analysis of the pedagogical internship that took place during the school year of 2017/2018, in the Secondary School Amadora, which was integrated in the Teaching Physical Education Master's Degree course Faculty of Human Kinetics. This reflection lies in four fundamental areas: Area 1 – Organization and Management of Teaching and Learning Processes; Area 2 – Pedagogical Research and Innovation; Area 3 – Participating in School Activities and Area 4 – Relationship with the Community. The following document presents a personal didactic evaluation, based on the reflection of the actions and decisions that were taken during the internship, in what one could call a projective point of view of the profession. The theoretical framework that is exposed on this document is based on the importance of reflection in the construction and development of the professional identity. Literature demonstrates that self-knowledge is crucial for the way teachers interpret and build the nature of their profession. One of the biggest challenges during the internship, and one that is discussed in this document, is the reflective process as a way to take an action and to reflect on it. The evaluation processes are decisive for the development of the educational action, being also a pillar of the improvement of the students' learning process. This report intends to look back and analyze the learnt skills and the goals that were achieved, just as much as it intends to project the future.

**Keywords:** Physical Education, teacher, pedagogical internship, reflection, professional identity

## Índice Geral

Introdução.....	7
1. Formação inicial.....	8
2. Estágio Pedagógico.....	14
2.1. O início – “Eu”, Personagem principal .....	14
2.1.1. Expetativas e Dificuldades .....	14
3. Contextualização .....	18
3.1. Escola.....	18
3.2. Grupo de Educação Física .....	19
3.2.1. Caracterização e Análise do Protocolo de Avaliação Inicial .....	21
3.3. Turma .....	24
4. Análise crítica e reflexiva .....	26
A. Planeamento.....	26
B. Condução.....	31
C. Avaliação .....	38
5. Reflexão e Pergunta de Partida .....	42
5.1. Investigação e Inovação Pedagógica.....	44
6. Participação na escola.....	47
7. Relação com a comunidade.....	50
8. Reflexão Final - Alunos, O meu foco.....	53
9. Bibliografia.....	57
10. Anexos .....	62

## Introdução

*“We consider teachers as persons and professionals whose lives and work are influenced and made meaningful by factors and conditions inside and outside the classroom and school.”* (Beijard et al. 2004).

O presente relatório é o resultado de uma reflexão e análise crítica do estágio pedagógico realizado no decurso do ano letivo 2017/2018, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana. O documento que se segue é constituído por uma introspeção sobre as competências adquiridas das quatro áreas subjacentes a este processo: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica; Área 3 – Participação na Escola e Área 4 – Relação com a Comunidade, constituindo-se como o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um professor de Educação Física, nos Ensinos Básico e Secundário.

Este relatório reflete um pensamento crítico sobre a formação do professor estagiário, projetando o seu desenvolvimento na profissão. A análise crítica das várias áreas é acompanhada por reflexões construídas em pressupostos científicos e pedagógicos, que são enriquecidos com a partilha de vivências, experiências ocorridas dentro e fora do contexto da atividade profissional que influenciaram de certa forma as decisões tomadas durante o ano letivo.

As análises efetuadas às áreas que compõe o estágio pedagógico pretendem ser mais do que meros atos descritivos, estabelecendo sempre que possível um paralelismo com o enquadramento teórico, devidamente fundamentado. O enquadramento teórico elaborado ao longo do relatório, sustenta deste modo, a justificação dos vários episódios ocorridos durante o *praticum* evidenciando a importância do carácter reflexivo na construção e no desenvolvimento da identidade profissional.

Ao longo do relatório pretende-se manifestar ainda importância da formação inicial na construção da identidade do futuro professor, a dicotomia fundamental entre a teoria e a prática e refletir de que modo a imprevisibilidade do contexto pode condicionar ou facilitar o processo de ensino aprendizagem.

Por fim, o relatório termina com uma projeção sobre o futuro e a importância do estágio pedagógico na formação do professor estagiário.

## **1. Formação inicial**

Contribuição da formação inicial no futuro profissional do professor estagiário

Carreiro da Costa (1996) afirma que os futuros professores de Educação Física iniciaram a sua aprendizagem sobre o que é Educação Física e o que significa realmente ser profissional desta área, através de experiências que existiram enquanto alunos, resultado de anos de modelos de ensino, métodos teóricos, padrões de comportamentos e teorias pedagógicas que moldaram o pensamento sobre a prática e a finalidade da Educação Física.

A formação inicial é, deste modo, o plano de estudos que acompanha a carreira do profissional e dá respostas às necessidades do ensino. Composta por ferramentas teóricas que tentam encenar práticas futuras, a formação inicial é iniciada no começo da licenciatura e tem seu término no fim do estágio pedagógico. Sendo basilar no desenvolvimento das sociedades da informação e do conhecimento e fundamentais para elevar as estruturas educativas dos países (Azevedo, Pereira e Sá 2011).

Detém um papel determinante em estabelecer uma relação entre os conteúdos, aprendizagens e técnicas de ensino à realidade das escolas, embora exista ainda um distanciamento que não possibilita ao professor estagiário ingressar na indução profissional mais preparado e confiante, podendo contribuir para este facto algumas questões que considero pertinentes. Durante a formação inicial e até bastante antes desta, desenvolvemos, de um modo precoce, algumas crenças sobre diversas concepções com base nas nossas experiências, contato com o meio, educação e todos os momentos de socialização. Se por um lado, a crença em relação a determinado assunto individualiza-nos enquanto alunos, oferecem uma dimensão resistente a novas ideias e teorias. Pajares (1992) afirma que a formação de crenças dos professores é um processo precoce e individual, fortemente influenciadas pelo domínio afetivo e que por este motivo são resilientes à mudança, mesmo em idade adulta.

Acredito que essas crenças deveriam ser exploradas de um modo mais afetivo durante a formação inicial. Isto é, nenhuma ideia é considerada errada ou ultrapassada até existir uma outra. Existe pouca diferenciação de ensino durante a formação inicial e pouca exposição dos alunos em relação aquilo que são, querem e pensam. Para Schempp e Graber (1992) citado por Martins (2014) as ideias produzidas no decorrer da socialização



antecipatória (momento que se inicia no nascimento e mantém-se até à entrada num programa de formação de professores) não podem ser ignoradas, cabendo aos formadores o reconhecimento de que os futuros professores têm expectativas e concepções acerca do que é ser professor, dispondo-se a dialogar sobre as suas crenças e expectativas. Seria interessante deste modo, que o conhecimento fosse conduzido a partir das singularidades da relação entre teoria e as crenças e concepções de cada estudante. Onofre (2002) afirma que o sucesso da formação inicial dependerá da possibilidade de propor meios práticos que tenham em consideração esta correspondência.

Todas as experiências materializadas pelos professores estagiários enquanto alunos carecem de serem decompostas no sentido de as personalizar e apropriar a situações de aprendizagem. É possível adquirir este conhecimento de forma mais real a partir de situações práticas, onde existiu um verdadeiro protagonista, contexto e circunstâncias ao invés de ser tratado através de disciplinas de cariz fechado onde o aluno não tem qualquer tipo de intervenção, e onde passa completamente despercebido.

O professor que mais me marcou durante a minha passagem pela Universidade Lusófona foi o professor Luís Bom. Uns admiram-no, por toda a paixão que demonstra em cada minuto de preleção, outros nem tanto, pela sua genialidade se confundir, por vezes, com loucura. Mas, o professor Luís, trata todos os alunos de maneira diferente. Ele próprio dizia: "...vocês já sabem, ali o João, mais tímido, tenho que ter mais cuidado, ainda me bate...". Ele sabia, pelo menos, o mínimo da personalidade de cada um. Cada vez que algum aluno faltava, dizia na aula seguinte. Simplesmente demonstrava ao aluno que tinha a perfeita noção que não tinha ido à sua aula. Não repreendia. Não havia qualquer tipo de consequência. No entanto, esta chamada de atenção, demonstrava interesse pelo aluno. Acredito que este tipo de atitudes faz toda a diferença no modo como decorre o processo de ensino de aprendizagem e no clima que se constrói entre professor-aluno.

Todas as preocupações, desejos, crenças e as próprias práticas pedagógicas dos futuros professores podem e devem ser discutidas de forma natural, sendo que a sala de aula e a formação inicial devem ser espaços ricos em debate e partilha de ideias.

As lacunas conhecidas ao nível da formação inicial não são recentes. Em 1996, Carreiro da Costa, teorizava sobre a lógica da diferenciação que devia existir nos programas de formação, destacando o papel importante de uma abordagem reflexiva centrada na: a) promoção de uma avaliação crítica sobre as suas experiências passadas em Educação Física Escolar; b) promoção de uma análise crítica sobre a realidade atual das práticas de Educação Física e sobre as condições de exercício profissional; c)

promoção de uma análise crítica sobre o presente - orientações e objetivos do curso, relacionando-os com as exigências profissionais futuras (Carreiro da Costa, 1996).

Na linha deste raciocínio, de acordo com Onofre (2002), o conhecimento pode ser construído através de experiências na primeira pessoa, em oposição às formações onde os formandos são meros figurantes e recetores de informação que não vivenciaram em aulas de cariz fechado.

Para solucionar alguns dos problemas levantados, é necessário maior proximidade entre o conteúdo teórico e o terreno profissional assim como mais sessões de debate, como já foi referido, com dinâmicas de grupo sobre a teoria e a prática do conhecimento, onde existe realmente espaço para o aluno ser o protagonista.

Naturalmente, não se advinha tarefa fácil para os formadores trabalharem com diferentes discursos, concepções e crenças, até porque num curso de mestrado muitos alunos proveem de licenciaturas de diferentes universidades. Por outro lado, esta visão complexa e de aparente intervenção difícil por parte dos formadores, pode traduzir-se em vários benefícios, no sentido de estimularem trabalho coletivo, focado na reflexão didática, com diferentes teorias e visões, cujo objetivo de análise será comum – o docente escolar e as suas práticas pedagógicas.

Já em 1992, Nóvoa alertava para uma reforma na formação de professores, afirmando que o sistema educativo ignora sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundido formar e formar-se, afirmando que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

A formação inicial, que prepara futuros candidatos ao lugar de professor entre as lacunas já descritas e identificadas, reforça a importância de explorarem as concepções dos estudantes (quais são os seus objetivos; que motivações e expectativas revelam em relação ao ensino; que experiências e competências percebem adquirir durante a formação...).

Ainda sobre a singularidade de cada professor estagiário e o papel da formação inicial: esta contribui fortemente para a construção da identidade profissional, levando o aluno e futuro professor a construções representativas sobre que tipo de professor este último será. Durante a formação, as primeiras ideias concebidas são debatidas e ajustadas consoante a aquisição de novo conhecimento, sendo a identidade um processo contínuo

de interpretação e reinterpretação de experiências e sujeito a uma aprendizagem sucessiva (Lamote & Engels 2010).

Embora o conceito de identidade profissional seja algo complexo e distante duma definição comum, são vários os autores que a definem como um processo variável, influenciado pelas experiências pessoais de cada um e ajustado ao longo da aquisição de novo conhecimento. Parece-me, deste modo, que não seja possível separar a construção da identidade do sujeito da construção da sua identidade profissional, pela relação estreita que patenteiam. Segundo Pimenta (1996), a identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor confere à sua atividade profissional a partir dos seus valores, personalidade, história de vida, saberes e do sentido que a profissão concede à sua vida.

A construção do “Eu” influenciará a relação do professor com o aluno. A sua percepção sobre si mesmo, autoimagem, autoestima, motivação no trabalho, contexto inserido afetará o desenvolvimento da identidade profissional, que assume deste modo destaque no processo ensino aprendizagem. Embora existam diferentes significados na literatura sobre a definição mais correta, é comum em todos os estudos a ideia de que a identidade é uma entidade instável e em constante desenvolvimento ao longo da vida.

Muitos dos autores exploram diversos fatores internos e externos que podem influenciar a identidade. Embora, subjacente em todos esses fatores, Zembylas (2003) invoca as emoções como vetor necessário entre o social e as atitudes tomadas pelos professores. O controlo das emoções, o seu processamento assim como exteriorização das mesmas, são aspetos que nem sempre foram conseguidos da melhor maneira durante o estágio. O conhecimento também sobre as emoções e o seu autodomínio mais eficaz, faz parte da formação e crescimento do professor que derivam inevitavelmente da prática, em ensino real e em contexto escolar. Noutro prisma, as emoções contribuem igualmente para o desenvolvimento da identidade profissional, no sentido em que são necessárias para permitir uma mudança e transformação em relação a comportamentos considerados muitas vezes despercebidos. Neste raciocínio, (Sharp, 2001) afirma que no seio de uma cultura emocionalmente iletrada, são muitos os profissionais que não são capazes de reconhecer, compreender, gerir e expressar adequadamente as suas emoções. Ainda sobre as emoções e a influência delas no desenvolvimento da identidade profissional e na qualidade da intervenção pedagógica do professor, diz respeito ao poder que estas podem ter na forma como o professor pensa, atua e se comporta. Uma outra razão pela qual se deve atender à dimensão emocional do ensino reside no facto de a docência se centrar em

interações pessoais intensas, que obrigam os professores a um controlo emocional para poderem exercer a responsabilidade que têm no desenvolvimento dos seus alunos (Nias, 1996).

De acordo com Beijaard (1995) citado por Day et al. (2006), a identidade refere-se ao conjunto de significados que o indivíduo percebe sobre si mesmo, ou ao conjunto de significados teorizados por outros sobre si. Day et al. (2006) teoriza sobre os fatores que influenciam o que podem ser identidades estáveis e instáveis, trazendo à discussão estudos que evidenciam sobre experiências nas escolas, a sua organização, cultura, dinâmica e compromisso como sendo aspetos importantes para a aceitação ou rejeição do professor sobre si mesmo. Na sua revisão literária, os professores manifestam aspetos positivos na sua identidade profissional quando: a) o ensino é direcionado para o aluno e na educação do mesmo; b) existe preocupação e orientação das escolas para o aconselhamento aos alunos; c) cooperação ativa entre os professores de cada grupo disciplinar; d) participam em outras atividades ou trabalhos fora da escola; e) oportunidade de participar no desenvolvimento político da escola. Por outro lado, aponta como aspetos negativos para a construção da identidade profissional: a) descridibilização por parte dos colegas; b) lacunas nos recursos e métodos utilizados perante os alunos; c) fraca organização escolar (Beijaard, 1995 citado por Day et al. 2006).

O mais importante para a compreensão da identidade do professor é a interação entre professor-aluno, a sua percepção sobre o currículo e conteúdo exposto, ambiente escolar e, por fim, a relação do professor com o meio e com os outros. Pode compreender-se por esta linha de investigação que a identidade do professor é afetada face a fatores internos e externos da sala de aula. Relativamente aos fatores internos, podemos identificar: o planeamento; intervenção pedagógica; percepção de competência sobre a prática; clima de aula e respetiva relação com os alunos como condicionantes internas da sala de aula. Por sua vez, a escola, o seu ambiente, organização e dinâmica advinham-se ser outros aspetos, extra aula, que influenciam a identidade do professor (Beijaard, 1995 citado por Day et al. 2006). Acredito que este último aspeto, a natureza da escola, a sua orientação/conceção e os seus profissionais, podem condicionar ou favorecer a influência que um professor pode exercer sobre a organização escolar. No capítulo intitulado “Grupo de Educação Física” serão abordados, de forma detalhada, exemplos concretos de como os fatores enunciados podem afetar a identidade profissional do professor.

Ainda considerando Beijaard et al. (2004), numa pesquisa sobre a identidade profissional dos professores, este sintetiza as várias posições sobre o conceito de

identidade profissional. Alguns autores determinaram que a identidade profissional estava relacionada com os conceitos ou imagens que os professores detinham sobre si. Em outros estudos a ênfase foi colocada no desenvolvimento pessoal e na capacidade de reflexão, argumentando serem aspetos a considerar na construção da identidade profissional (Knowles, 1992; Nias, 1989, citado por Beijaard et al. 2004).

Lamote & Engels (2010) patentearam que o desenvolvimento da identidade profissional dos professores estudantes é construída no momento em que são confrontados com a filosofia e a teoria dos seus professores sobre o ensino e o tipo de práticas como Carreiro da Costa (1996) já tinha defendido. Deste modo, a identidade profissional, não inclui apenas perceções sobre quem eles são, mas também sobre o tipo de professor que querem ser. Aceito que muitas destas perceções foram captadas através da observação, ainda no papel de alunos, durante o tempo de socialização antecipatória.

A simbiose que tenho referido entre as crenças enraizadas, a importância da formação inicial, a capacidade de reflexão sobre a ação (Darling-Hammond et al. 2005) através da prática e consequentemente a construção da identidade profissional, são o quadro conceptual que decidi explorar nesta dissertação, por acreditar que estes conceitos e o seu desenvolvimento justificam muitas das decisões tomadas ao longo do estágio pedagógico e que acompanham toda a carreira do professor.

O capítulo que se segue, representa uma sistematização científica do perfil de competências a desenvolver durante o estágio pedagógico. A sua importância será enfatizada e alicerçada por dúvidas e expectativas ocorridas durante esta experiência.

## **2. Estágio Pedagógico**

### **2.1. O início – “Eu”, Personagem principal**

#### **2.1.1. Expetativas e Dificuldades**

Terminou o primeiro ano de mestrado. Seguia-se o estágio pedagógico.

Momento de transição entre o tempo de faculdade e o campo de trabalho, num processo intenso, de adaptação, aprendizagem e de otimização profissional. O estágio proporciona novos conhecimentos sobre a futura área de atuação. É ainda o último “módulo” de toda a formação desenvolvida em regime de supervisão pedagógica que habilita ao professor estagiário o contacto com todas as questões subjacentes ao profissional de Educação Física.

Wilson et al. (2001) citado por Martins (2014) concluiu que tanto os professores iniciantes como os experientes consideram o *practicum*, durante a formação inicial, um dos pilares mais relevantes da sua formação.

O início do estágio pedagógico está longe de coincidir com a preparação dos professores estagiários a nível prático. Isto é, toda a parte teórica aprendida até então, que foi efetivamente importante, não obtém todas as respostas a situações práticas em contexto real. O conhecimento adquirido desde a formação inicial é relevante sobre o que saber ensinar, no entanto não basta dominar o conteúdo por si só. É necessário transferi-lo para a prática, no sentido de projetar e organizar as situações de aprendizagem, analisando as dificuldades dos alunos que nunca são iguais devido ao seu princípio biológico.

Para além de ser o primeiro contacto para muitos com o contexto real da profissão, o estágio é também uma oportunidade exclusiva de trabalhar com professores experientes, com diferentes métodos e práticas, tendo a vantagem de existir permanentemente um orientador que nos facilita o ingresso na escola e orienta todo o estágio através do processo de supervisão pedagógica. Neste sentido, Frontoura (2005) considera esta fase como um momento fundamental de preparação para o futuro desempenho da profissão docente, elogiando o processo de supervisão como “um procedimento essencial e de grande importância em que o supervisor desempenha um importante papel na ultrapassagem de

dificuldades, desenvolvimento de capacidades, aperfeiçoamento da ação pedagógica e descoberta do estilo pessoal de ser professor”.

Segundo estudos realizados por Couto (1998) citado por Frontoura (2005), alguns resultados evidenciam expectativas positivas dos alunos relativamente à profissão e realçam o desejo de serem bons professores em que incluem, para tal objetivo, o saber transmitir os conteúdos, estabelecer boas relações com os outros e sentir gosto pela prática.

No começo desta fase, são mais os medos do que as expectativas. Sendo a expectativa uma sensação de esperança baseada em algum pressuposto/promessa ou, por outro lado, uma ação de espera por algo ou alguém, a grande expectativa era que tudo corresse sem problemas de grande dimensão. Criar uma relação de cooperação e confiança com o núcleo de estágio, estabelecer-me rapidamente na comunidade escolar, criar rotinas organizativas e disciplinares com a turma, ajudar ao máximo na resolução e superação das dificuldades dos alunos, aprender a ensinar e, acima de tudo, desfrutar desta oportunidade única.

No entanto, o nervosismo que sentia caminhava lado a lado com a consciência amarga do conhecimento do meu “EU” – pouco confiante em relação a tudo e expert em movimentar-me na minha zona de conforto -...lugar ou situação (pessoal, profissional) na qual uma pessoa se sente segura e confortável e que geralmente tem relutância em abandonar. Este pensamento vai ao encontro do que Frontoura, (2005) declarou sobre o receio dos estagiários numa integração difícil, uma possível marginalização por colegas mais experientes e dificuldade em inovar. Têm, de um modo geral, alguns medos inerentes aos alunos, à escola e a eles próprios como professores.

Em contrapartida, tive a felicidade de realizar todos os trabalhos ao longo do primeiro ano de mestrado sobre a escola, e desse modo, o meu conhecimento sobre a instituição, espaços físicos e o próprio Grupo de Educação Física alimentava a minha esperança de que este conhecimento inicial sobre a instituição fosse importante quando iniciasse o estágio. E de facto foi.

É importante compreender o papel da escola nesta fase de indução. Em plena fase de enculturação, abranger a escola e a cultura escolar como condição preponderante da qualidade do ensino (Feiman-Nemser, 2003) é de facto importante para uma aproximação à profissão.

Refletindo sobre as dificuldades sentidas, num cariz mais prático, acredito que estas são ultrapassadas ao longo do estágio e, acima de tudo, serão automatizadas com a

experiência. Segundo o estudo de Frontoura, 2005, sobre os professores estagiários, concluiu-se que, na fase inicial do seu estágio pedagógico, encontram-se no 1º estágio - preocupação e sobrevivência (teoria dos estágios de preocupação, Fuller, 1969), relativamente às questões envolvidas ao ensino e ao desenvolvimento dos alunos.

Este capítulo intitula-se *O início – “Eu”, Personagem principal*, porque de facto as primeiras aulas revelaram preocupação com todos os aspetos organizativos e disciplinares, em cumprir exaustivamente o planeamento elaborado e os timings destinados, mas pouca reflexão sobre a aprendizagem dos alunos. Penso que seja um processo natural, caracterizado pelo contacto com uma nova realidade e com o exercício da profissão de forma formal. Todos os tipos de dúvidas oscilaram, embaladas num estado de confiança trémulo que leva a momentos de algum desconforto e desconfiança sobre as próprias capacidades.

O jovem professor não demonstra o mesmo nível de competência do professor experiente. Naturalmente que o professor estagiário carece da experiência que lhe permite deter uma bagagem maior de técnicas e métodos, embora acredito que o professor estagiário, quando inicia este processo, galvaniza-se no sentido de demonstrar todo o conhecimento adquirido durante a formação e até inovar sobre algumas práticas já obsoletas que algumas escolas resistem em alterar. Porém, não se pode esperar que no início da profissão o estagiário já tenha adquirido a totalidade dos atributos necessários ao seu exercício. Só gradualmente os adquire, (Rosado, 1999).

Outro tipo de dificuldades refletiu-se a um nível mais prático. Apreciava muitas vezes sobre se aquele planeamento era o mais ajustado, se a minha crença e conceção sobre determinada problemática era a mais correta e assertiva face à situação, e em como poderia fazer-me ouvir junto a professores experientes, que lecionam há vários anos, sem invadir o espaço de ninguém. Ponderava, também, se seria justa no capítulo da avaliação, entre outros tantos dilemas. Mas o estágio é isto mesmo. Um espaço de conflitos internos, de ajuste permanente, e acima de tudo, de diálogo. O diálogo entre o núcleo de estágio nunca foi uma dificuldade. Mais, acredito plenamente que todos os momentos de reflexão e partilha que tive com o professor Francisco e com a professora Ana, assim como com o César foram fundamentais para a minha evolução.

Esta reflexão sobre a ação permite ao professor refletir sobre o que deve melhorar, como e porquê. Incentiva a busca por novas soluções sobre necessidades da prática, desafiando não só o poder reflexivo, mas também a componente investigativa.



De acordo com Oliveira e Serraniza, (2002) ensinar integra uma forma de reflexão na ação, refletindo-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, assomadas no contexto da ação, que orientam a ação seguinte.

A reflexão é um dos momentos mais importantes do ano de estágio. Traduzido nas autoscopias realizadas após aula ou nas conferências com o par e orientador, apresenta uma dimensão fundamental no questionamento do professor estagiário sobre as suas decisões. Essa reflexão só terá impacto se não for realizada em modo justificativo. Isto é, a reflexão deve ser uma ferramenta muito mais do que um período de meditação que encena justificações sobre as ações concretizadas. As reflexões devem ser executadas em ação e sobre a ação no sentido de uma compreensão mais efetiva, mas sobretudo com vista ao melhoramento do ensino. Neste sentido, Oliveira e Serraniza, (2002) afirmam que a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência.

Segundo Caires (2006), o estágio assume um papel perentório por corresponder ao último ano de formação inicial, pela qualidade, intensidade, desafios que proporciona e por ser um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor ao mundo profissional.

O estágio constitui o momento adequado para a criação da atitude de questionamento, de desafio e de inovação, até pelos próprios contextos em que se desenvolve. Como tal, a construção da identidade profissional requer, por parte do professor, uma atitude reflexiva que não dispensa a aquisição de novo conhecimento e, essencialmente, uma abordagem crítica e investigativa sobre as decisões tomadas.

### **3. Contextualização**

#### **3.1. Escola**

No atual contexto social, é cada vez mais forte a consciência do papel fundamental conferido à escola na formação integral do ser humano e, naturalmente na constituição e formação de uma sociedade, que se pretende justa e equilibrada. Neste sentido, cada unidade orgânica procura dar resposta às solicitações da comunidade em que se insere, adequando as características, potenciando os seus recursos e estabelecendo prioridades, segundo princípios e valores próprios que consagram a sua autonomia na “(...) capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.” (in Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, art.º 2).

A fundação do Liceu Nacional da Amadora, em 17 de fevereiro de 1972, foi a concretização de antigas aspirações e necessidades da população desta área, uma vez que a secção do Liceu de Oeiras existente na zona se tornava exígua. O tipo de construção da escola obedece ao modelo estabelecido nos anos 70, que oferece uma multiplicidade de valências técnicas, científicas e desportivas. A Escola Secundária da Amadora, assim designada em 1979, tem uma oferta educativa diversificada a nível do ensino secundário (diurno e noturno). É a sede do Agrupamento e localiza-se na Avenida Alexandre Salles, freguesia da Venteira.

A Escola Secundária da Amadora faz parte do agrupamento de escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa. Constituído em 2013, resulta da agregação da Escola Secundária da Amadora (ESA) com o Ex Agrupamento de Escolas Roque Gameiro. Insere-se num núcleo urbano da cidade da Amadora em que as distâncias entre os estabelecimentos de Educação e Ensino são pouco significativas. Relativamente à escola, é na mesma que funcionam os órgãos de administração e gestão e os serviços de administração escolar.

O corpo docente da escola é composto por 165 professores que pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva, e por uma preparação científico-pedagógica sólida e atualizada face à diversidade do universo escolar. O corpo de funcionários administrativos e de auxiliares de ação educativa perfaz o número de 50 (12 administrativos e 38 auxiliares), sendo maioritariamente feminino.

É possível lecionar várias matérias em todos os espaços da Escola Secundária da Amadora (ESA), sendo o espaço destinado somente a um professor.

O ginásio azul, o que possui menos valências, é destinado à ginástica, dança e realização de alguns testes fitnessgram. Em todos os outros espaços é possível lecionar três matérias por aula. O ginásio verde destina-se a dança e ginástica acrobática. Contudo, é possível adaptar e lecionar matérias como voleibol e badminton. O pavilhão adota a mesma linha do ginásio verde, somando a valência de se poder lecionar basquetebol. Por último, o polidesportivo é destinado aos desportos coletivos, ainda que se possa lecionar badminton e algumas matérias de atletismo. O exterior é o espaço com menos valências, devido à sua caracterização e limitação de comprimento.

Existe ainda uma sala destinada à disciplina de Educação Física devidamente equipada, sendo uma mais uma solução a considerar em casos de indisponibilidade climatérica doutros espaços.

É sem dúvida uma escola com excelentes condições para a prática de atividade física, havendo ainda a possibilidade e flexibilidade de utilizar os materiais do ginásio azul (ginástica) em outros espaços com a devida autorização.

Relativamente à rotação dos espaços, esta é feita quinzenalmente, à exceção do tempo destinado à avaliação inicial e no fim do 3º período, onde é feita semanalmente. Este tipo de organização possibilita lecionar nos diversos espaços mais do que uma vez, permitindo retirar dúvidas na etapa de avaliação inicial e trabalhar regularmente as necessidades dos alunos.

### **3.2. Grupo de Educação Física**

O Grupo de Educação Física (GEF) da Escola Secundária da Amadora é composto por seis elementos, sendo um deles o coordenador. Todos os professores do grupo encontram-se a lecionar na escola há mais de dez anos. Todos estes anos em conjunto podia refletir uma uniformização de alguns objetivos e procedimentos, mas infelizmente não é de todo o que acontece.

O relacionamento entre todos os docentes é bastante frio e tenso. Existe pouco diálogo, e as reuniões mensais de grupo não são aproveitadas para discutir as práticas pedagógicas referentes ao ensino. Não existe dinâmica grupal ou tão pouca cooperação. Cada professor trabalha envolto em si, sem compreenderem a importância da permuta de ideias, conhecimento e da própria prática. Em alguns casos é revelador da conceção e visão que detém sobre o ensino, assim como da sua identidade profissional. Porém, acredito que alguns professores até possam ter outras orientações e outro tipo de

identidade sobre a profissão, mas que simplesmente não conseguem estabelecer parcerias de trabalho com os colegas.

O trabalho colaborativo deve ser extensível a aspetos relacionados com planeamento, condução e avaliação das práticas e do currículo e não somente a atividades organizadas por cada grupo disciplinar na escola ou fora dela para os alunos. A uniformização do ensino é fundamental para desenvolver um trabalho congruente com os alunos. Neste sentido, acredito que o debate e a partilha de ideias sobre os vários aspetos inerentes ao processo ensino-aprendizagem seria uma mais-valia para todos os professores, que se repercutirá mais tarde nos alunos.

Em relação ainda ao GEF, na sequência dos problemas enunciados, o facto de não existir conferência curricular, como já foi referido, após avaliação inicial, é um exemplo real da falta de articulação entre os professores. Embora cada professor seja autónomo para ajustar os seus critérios consoante o nível da turma e contexto, é essencial estabelecer objetivos comuns para 10º, 11º e 12º no sentido de atingir a tal homogeneização na identificação do nível dos alunos da escola, as suas necessidades e prioridades para o ano letivo.

Relativamente aos processos avaliativos, a não partilha das questões em redor da avaliação resulta num desfasamento das classificações que por vezes se verifica em algumas turmas. Todas as classificações deveriam ser partilhadas e discutidas, como foi sempre feito entre o núcleo de estágio, visando a uniformização da avaliação. Nem sempre foi possível, mas de um modo geral, tentou-se encontrar um consenso e, acima de tudo, verificar se, em exemplo prático, uma classificação atribuída a certo aluno, era com os mesmos critérios da classificação atribuída pelo restante núcleo de estágio.

Urge a necessidade dos professores compreenderem e debaterem os objetivos de aprendizagem e os critérios de aferição que constituem a referência à avaliação final. Os professores devem estar em concordância nestes aspetos, uma vez que a sua interiorização após diálogo, é essencial no envolvimento e desenvolvimento da aprendizagem.

Em todos os grupos disciplinares é fundamental a perceção que a avaliação é efetivamente um vetor, que ajuda os alunos a melhorarem as suas aprendizagens, como tal, a compreensão dos critérios de avaliação deve ser discutida entre os professores, que posteriormente prestam com clareza esse esclarecimento aos alunos. A inexistência deste debate entre o GEF origina a que muitas vezes não exista uma concordância congruente das classificações atribuídas pelos diferentes professores como já foi referido.

A compreensão dos alunos sobre os objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação é uma mais valia para os mesmos identificarem as lacunas na sua aprendizagem e permite a possibilidade de regularem autonomamente este processo. Os alunos que compreendem os objetivos e os critérios de avaliação e têm oportunidade de refletir sobre o desenvolvimento, revelando uma melhoria significativa na aprendizagem do que aqueles que não tiveram acesso a essas oportunidades (Boston, 2002 citado por Araújo, 2015).

### **3.2.1. Caracterização e Análise do Protocolo de Avaliação Inicial**

A nível de documentos, o grupo de Educação Física dispõe de alguns documentos próprios que regem a disciplina, como o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) e Critérios de Avaliação Sumativa (em anexo), todavia carece de documentos essenciais, como é o caso do Plano Plurianual (PP).

Como foi referido em capítulos anteriores, o núcleo de estágio já sustentava algum conhecimento sobre a escola e o funcionamento do Grupo de Educação Física. Ao observar o Protocolo de avaliação inicial (PAI) e após reflexão sobre o mesmo, sentimos necessidade de expor algumas fragilidades e consequentemente apresentar soluções. No entanto, como é que dois estagiários iriam identificar lacunas em documentos conservados durante anos e sugerir alterações? Creio ser este um dos grandes problemas dos estagiários. As propostas foram apresentadas numa reunião de departamento, sendo que formalizamos as mesmas através de um documento escrito e, felizmente, tivemos conhecimento que no início deste ano letivo as alterações foram efetuadas.

De seguida, apresento a reflexão sobre algumas incongruências do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) e as respetivas alterações.

Após análise do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) da Escola Secundária da Amadora, verificou-se que o diagnóstico realizado apenas abrange três níveis por matéria; Não Introdutório (NI), Introdutório (I) e Elementar (E).

Considerou-se que é desnecessário a presença do NI pois, caso o aluno esteja nesse patamar, vai naturalmente trabalhar para o nível I, com critérios claramente definidos. Deste modo, sugeriu-se retirar o nível NI das possibilidades do PAI, inserindo simultaneamente o nível Avançado (A). Desta forma, é possível realizar um diagnóstico mais próximo da realidade, visto que existe a possibilidade, ainda que remota, de alguns alunos atingirem nível A na etapa de Avaliação Inicial e, assim sendo, esses alunos são classificados de forma fidedigna.

Pretendeu-se assim que, apesar do aluno apresentar nível A a determinada matéria, o mesmo seja submetido a práticas com critérios ainda mais complexos e ambiciosos (nível especial construído pelo docente) e tomando igualmente funções e responsabilidades de ensinar os colegas, semelhante ao professor, para que continue uma evolução para além dos designados pelos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF).

Relativamente aos critérios específicos de cada matéria e de cada nível, verificou-se que em algumas delas não existe coerência entre o PAI e os PNEF. Isto é, alguns dos indicadores que estão expostos num determinado nível de uma matéria no PAI, não vão ao encontro dos critérios estabelecidos nos PNEF no mesmo nível. Existe até a possibilidade desse indicador ser contemplado nos PNEF para essa determinada matéria, porém, não para aquele nível.

No que diz respeito à Ginástica de Aparelhos, especificamente nas paralelas, um dos critérios era “Saída com meia pirueta à frente”. Segundo os PNEF, este relaciona-se com o nível A porém, no PAI é exigido logo no nível E. Propusemos que o mesmo indicador enquadre o nível A. Já referente à matéria de badminton, os indicadores do nível I e E são tão semelhantes que dificilmente se diferenciavam. O critério que se encontrava no nível I “Faz serviço curto e comprido” voltava a surgir no nível E. O mesmo sucede com a realização do *clear* e do *lob*; a única diferença passa pela realização do *drive* (introduzido apenas em nível E). Sugeriu-se a introdução de indicadores mais simples e distintos para o nível I, como por exemplo, “Diferencia os tipos de pega da raqueta (de direita e de esquerda) e utiliza-os de acordo com a trajetória do volante”. Ou, numa outra perspetiva, a inserção de indicadores mais complexos para se obter o nível E.

Relativamente aos critérios estabelecidos pela escola, mesmo sendo correto e possível a sua adaptação face às exigências do contexto, entende-se que os mesmos sofreram uma reformulação demasiado vigorosa, tornando-se algo redutores.

Compreende-se a justificação do restante grupo de EF para tal acontecer (muitas dificuldades dos alunos e várias deficiências na aquisição de algumas matérias visto não as terem recebido em anos anteriores) e saúda-se o facto de cada nível apresentar os critérios presentes nos PNEF. Contudo, levantou-se a questão, propondo iniciar um processo gradual de aumento de exigência neste aspeto. Num primeiro momento, aumentar a exigência igualando o proposto nas “Metas de Aprendizagem”, para o ensino secundário, poderia ser um bom início.

Por outras palavras, o nosso objetivo era salvaguardar o máximo de categorias (definição presente nos PNEF) ou subdomínios (definição presente nas Metas de Aprendizagem) possíveis na avaliação de EF. Para “4 Introdutório e 2 Não introdutórios”, a ESA estipula esta meta para 3 categorias, sendo que deveria, no mínimo, exigir que cada “nível introdutório” fosse obtido em 4 categorias/ subdomínios diferentes. Com esta sugestão, os alunos da ESA, dentro dos 4 níveis introdutórios que devem atingir, asseguravam a presença de um jogo desportivo coletivo, uma modalidade de ginástica, patinagem e um desporto de raquetas (por exemplo). Assim eram “obrigados” a alargar o seu leque de atividades físicas, promovendo-se um aluno mais eclético.

A área da aptidão física também suscitou algumas dúvidas. A mesma, através do PNEF, exige a realização de todos os testes do *Fitnessgram* com resultados dentro da ZSAF para o aluno estar “apto”. Ao passo que as “Metas de Aprendizagem” atualizam este aspeto quando referem que os alunos podem cumprir apenas 1 dos testes de aptidão aeróbia e em 2 testes de aptidão muscular.

Já os critérios de avaliação da ESA apontavam para a obtenção do sucesso, nesta área, com a realização de, pelo menos, 4 testes dentro da ZSAF. Porém nada mais é determinado. Os critérios de avaliação da ESA compreendiam que é possível um aluno ser considerado “apto” após realizar, com sucesso, o teste de flexibilidade de tronco, ombros e senta-alcança, ou seja, 3 testes que solicitam a mesma capacidade. Algo que os autores deste documento não consideram adequado, sugerindo uma estratégia semelhante à descrita nas “Metas de Aprendizagem”. Para além disso, o protocolo de avaliação sumativa não refere quantos testes são aplicados na totalidade e, por isso, entendia-se que esta decisão fica ao encargo do professor.

Por último, para a avaliação das aprendizagens dos alunos da ESA, o grupo de EF definiu, previamente, “patamares de classificação”. Segundo a ESA, estes patamares são determinados maioritariamente pelas atividades físicas. Este aspeto realça uma questão de maior ênfase nesta área, minimizando as restantes.

De todo o modo, a aptidão física e os conhecimentos estão presentes nos critérios de avaliação e, juntamente com as atividades físicas, considera-se que influenciam a atribuição de uma classificação de igual forma. Num caso prático, se as aprendizagens de um aluno estiverem no patamar 13-15 nas atividades físicas, não há nada que estabeleça uma influência se, porventura, o mesmo for “não apto” a aptidão física ou conhecimentos (se baixa ou mantém a sua classificação). Em suma, considerou-se que este ponto deveria ser melhor clarificado.

### 3.3. Turma

Durante o ano letivo transato lecionei uma turma de 11º ano do Curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades, composta por 21 alunos: 8 do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

Em relação à caracterização da turma, a média de idades é de 16 anos, residentes no concelho da Amadora. A média das classificações na disciplina de Educação Física foi de 13 valores. Relativamente às matérias que menos gostam e nas quais manifestaram mais dificuldades, a maioria respondeu Ginástica. A matéria de Voleibol e Basquetebol reuniu a preferência da turma.

Relativamente ao agregado familiar, existia uma diversidade considerável nas respostas dos alunos, na ficha de caracterização individualmente. Foi ainda agradavelmente possível constatar a prática de desporto em regime federado de muitos alunos.

Na reunião de conselho de turma, a diretora de turma (DT) informou os professores novos, que se tratava de uma turma faladora mas bastante acessível em termos de condução de ensino. Sem grandes casos de indisciplina a assinalar, a DT alertou para alguns alunos problemáticos a nível do comportamento e em situações económicas mais precárias.

O primeiro impacto com a turma foi o tal “choque” da realidade. A turma correspondeu às indicações da Diretora de Turma. Bastante unidos e solidários entre todos, transpareceram desde cedo um forte entrosamento, motivado pelos anos de escola em que estiveram juntos.

De forma geral, a turma manifestava capacidade de trabalho, havendo alguns cuidados a ter com certos alunos identificados, que podiam, de forma sistemática, não realizar a prática. Nesses casos, existiu sempre preocupação em perceber o porquê e distribuir uma tarefa a realizar durante a aula. Felizmente, registaram-se sempre poucos alunos a não realizar a prática, não havendo atestado médico que impedisse algum aluno de não realizar definitivamente as aulas durante o ano letivo.

Tratava-se de uma turma que, pelas suas características, podia resultar num processo de ensino aprendizagem mais facilitado (disponíveis para a prática, curiosos, interessados), mas, que por outro lado, seriam os primeiros a questionar algo que pudesse não estar bem ou a transformar alguns momentos de brincadeira na aula em noventa minutos de plena recreação.

Num outro patamar, sentiu-se em alguns alunos e desde cedo, a vontade de testar a minha autoridade, como será refletido adiante.



Sendo uma turma de 11º ano e existindo a possibilidade de optarem por duas matérias predominantes, respeitando o regime de escolhas subjacente a este ano, este foi um momento discutido após avaliação inicial. As matérias elegidas foram o Voleibol e o Basquetebol, embora existisse simultaneamente a preocupação com outras matérias, sobretudo aquelas, que os alunos revelaram mais dificuldade.

No término da avaliação inicial, foi possível constatar que as matérias com maior número de alunos a registarem o Nível Não Introdutório (NI) foram as de Ginástica e Futebol, que consequentemente foram alvo de atenção durante o planeamento efetuado. Ainda sobre o nível técnico geral da turma, é importante salientar que face à avaliação inicial foi possível constatar uma turma homogênea, havendo uma grande “mancha” de alunos equiparados nas suas competências.

Relativamente ao estudo turma aplicado ainda durante o primeiro período, este foi importante para confirmar a posição distinta de alguns alunos na turma e verificar as preferências dos mesmos, quer na vertente académica, social ou afetiva. Até certo ponto, adaptei a formação dos grupos de acordo com a preferência descrita no estudo turma, com o objetivo de potenciar as capacidades individuais dos alunos, podendo ser uma motivação extra, trabalhar com os colegas de quem mais gostavam. No entanto, sempre foi uma turma disponível e solidária para com os colegas com mais dificuldade, não existindo em momento nenhum a rejeição a determinado colega. O bom ambiente generalizado entre a turma é resultado das próprias características pessoais dos alunos e das funções solicitadas desde cedo aos que evidenciavam mais facilidade nas aprendizagens de certas matérias.

Por fim, não existiam alunos com necessidades educativas especiais. Ainda assim, o planeamento deve ser igualmente diferenciado, respeitando o princípio da inclusividade e da diferenciação do ensino.

#### **4. Análise crítica e reflexiva**

A Área 1 Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, dividida nas subáreas Planeamento, Avaliação e Condução constitui a área com mais relevância do estágio pedagógico. De seguida, apresenta-se uma análise crítica e reflexiva sobre a mesma, visando integrar o enquadramento teórico nesta introspeção, cuja análise será feita de forma individual, embora partilhem conceitos e fundamentações comuns entre si.

##### **A. Planeamento**

O planeamento diz respeito à planificação da ação pedagógica a realizar, onde o docente elabora as necessidades educativas dos alunos e turma, no qual a intencionalidade sobre a tarefa e as finalidades que compõem o programa de Educação Física devem estar presentes. O planeamento é figurativamente a representação do conhecimento pedagógico do conteúdo e manifesta a organização didática do professor através da apresentação das tarefas a realizar.

O ato de planejar é muito mais que enumerar um conjunto de tarefas sequenciadas com um certo objetivo. Para Januário (1996) é o processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e de os adaptar as condições do cenário de ensino. Entende-se por “cenário de ensino” toda a imprevisibilidade que o professor está sujeito e pela diferenciação que deve obrigatoriamente incluir no seu planeamento.

A diferenciação referida consiste em respeitar o princípio biológico de todos os alunos. Isto é, apresentar tarefas diferenciadas consoante a facilidade ou dificuldade dos alunos, contribuindo deste modo para a evolução de todos de forma consciente e criteriosa. Se o foco estiver direcionado para a aprendizagens dos alunos, existe obrigatoriamente diferenciação. Todos os alunos são diferentes e todos eles apresentam ritmos de aprendizagem, comportamentos e díspares respostas aos estímulos propostos.

Para Machado e Formosinho (2012), a diferenciação do ensino estima as necessidades de cada aluno e calcula o diagnóstico efetuado pelo professor sobre as características (necessidades, interesses, experiências anteriores) e contempla três eixos: os conteúdos curriculares, o processo – meios práticos que o professor imprime – e por fim o produto que diz respeito aos resultados finais da aprendizagem. Para estes autores, os conteúdos são diferenciados quando o professor, na sequência de uma pré-avaliação

(avaliação inicial) das competências e dos conhecimentos dos alunos, elabora atividades com nível de exigência adequado, diferenciando a capacidade dos mesmos, e apresenta recursos para atingir determinados objetivos.

A primeira medida que incuti a nível do planeamento para efetuar a diferenciação de ensino, foi a formação dos grupos. Durante a avaliação inicial (AI), apercebi-me que efetuar o registo das diferentes matérias na grelha de observação não resultaria, uma vez que *estava a ver tudo, mas no fundo não estava a ver nada*. Optei por efetuar a avaliação no pós aula. Tinha uma ideia dos alunos que mais se destacavam, daqueles que apresentaram mais dificuldades e, por fim, dos alunos intermédios (os mais difíceis de observar). Selecionei durante a avaliação inicial duas a três matérias por aula, hierarquizando ao longo da avaliação inicial aquelas que os alunos estavam a revelar mais dificuldades, como forma de voltar a reproduzir essas matérias durante a AI. Ainda durante a AI, aplicou-se um teste diagnóstico como forma de avaliar a área dos conhecimentos. O planeamento sobre esta área tinha uma ideia muito clara: transmitir os conhecimentos de forma natural durante as aulas, alicerçando da prática para introduzir a teoria, e nunca em sessões teóricas expositivas.

A grande dificuldade no que concerne ao planeamento foi diferenciar as tarefas para os alunos com mais facilidade e apresentar variantes de dificuldade. A diferenciação ainda é encarada por alguns professores como um processo apenas destinado aos alunos com mais dificuldade, planeando as progressões pedagógicas para alcançar um determinado objetivo que normalmente é “dito” como mais fácil. Porém, é crucial potenciar a evolução também daqueles, mesmo que seja minoria, que manifestam mais competências e capacidades em determinadas matérias, não comprometendo o seu aproveitamento.

Para ultrapassar algumas fragilidades sobre determinadas matérias que naturalmente influenciavam o planeamento e a tal diferenciação, observei aulas de outros professores, participei em algumas destas, recorri ao estudo autónomo e procurei sempre de forma reflexiva ajustar as minhas decisões ao longo das unidades de ensino. Um bom planeamento refletirá metade do sucesso da aula.

De acordo com Reali (2008) se o objetivo do professor é a aprendizagem do aluno, através de uma boa intervenção de ensino, planejar as suas aulas é um compromisso com a qualidade das suas ações e a garantia do cumprimento de seus objetivos.

Todo o planeamento foi alvo de ajuste ao longo do ano, não só os diagnósticos e prognósticos estipulados durante a AI, mas também os objetivos ou tarefas que estariam a ser pouco realistas ou por outro lado facilmente exequíveis.

O planeamento é deste modo uma ferramenta poderosa, com a qual contactamos bastante tarde na formação inicial. Existem algumas abordagens ao longo da formação inicial sobre a realização de planeamentos, mas de uma forma leviana, que acredito não corresponderem à importância do papel deste instrumento na vida profissional de um professor. É necessário criar mais cenários, tanto figurativos como reais, durante a formação e existir algum retorno. Há pouco feedback sobre os trabalhos desenvolvidos pelos alunos durante a formação. Feedback esse que é essencial para o professor estagiário que encontra numa realidade com a qual não está familiarizado derivado da pouca experiência.

Durante a formação, abarquei a ideia de não existirem planos bons ou maus, mas sim ajustados ou desajustados, porém compreender que deve existir o nome da tarefa/atividade, objetivo, tempo da mesma, material e organização é claramente curto. Desta forma, só após algumas semanas de estágio deparamo-nos com o poder e vantagem de planear. Refletindo sobre este processo, acredito que todos os planos de unidade de ensino refletiam a minha dimensão afetiva e racional. Não consigo separar os dois domínios. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Em exemplo prático, recorri muitas vezes às minhas memórias e crenças para elaborar o planeamento na fase inicial do estágio. Recorri a atividades que desenvolvi enquanto aluna, sem me distanciar efetivamente do conhecimento pedagógico das matérias e essencialmente da diferenciação do ensino, embora hoje exista a plena consciência que nos primeiros planos efetuados tenha existido pouca intencionalidade nas tarefas, algo que, foi melhorando com o tempo. Segundo Frontoura (2005), após revisão literária sobre a temática do planeamento, este conclui que o mesmo efetuado no início da carreira abrange essencialmente uma compilação sobre o saber disciplinar do que vão ensinar, relegando para segundo plano a forma como o conteúdo será trabalhado e justificado. A pouca flexibilidade e a forma linear como descreve os primeiros planos dos estagiários são características que identifiquei nos planos iniciais que realizei.

Inicialmente, em todas as áreas do estágio e competências do mesmo revelei de forma inconsciente estar centrada em mim. A tal personagem principal que intitulei acima. Iniciei a dissertação escrevendo sobre mim, não no sentido de diário, mas em como as minhas crenças e vivências influenciaram em vários aspetos todas as competências que o estágio exigia. O foco direcionado e centrado no professor, descrito ao longo destes dois primeiros capítulos, caracterizando o estado com que iniciei o estágio, é sugerido por Frontoura (2005) como sendo o resultado da “falta de conhecimento pedagógico de conteúdo e fraca capacidade de reflexão crítica”. Sendo um conceito de difícil definição, é

importante compreender o que diz a literatura sobre as diferentes definições de conhecimento pedagógico do conteúdo.

Segundo Shulman (1986) citado por Ramos, Graça e Nascimento (2008), o conhecimento pedagógico de conteúdo (um dos sete tipos de conhecimento) reúne um conjunto de conhecimentos fundamentais para o exercício da profissão docente, representando um domínio do conhecimento exclusivo dos professores que lhes permite selecionar as estratégias mais adequadas ao ensino de conteúdos específicos a alunos com determinadas características. Para Shulman, o conhecimento pedagógico de conteúdo constitui um dos aspectos mais importantes da formação de um professor. Como tal, deverá ser trabalhado de forma explícita no decurso da formação inicial, nomeadamente, durante o período de estágio.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é o conhecimento sobre como ensinar um conteúdo ou tópico a um grupo específico de estudantes num específico contexto. Inicia-se no professor sob forma de selecionar de maneira afirmativa e assertiva o conteúdo, recurso e estratégia a abordar em relação a determinado contexto específico, bem como refletir durante a ação sobre a assimilação ou não dos alunos do conteúdo abordado. É um tipo de conhecimento do professor que faz a interligação entre um conhecimento formal sobre o ensino, elaborado e validado a partir de pesquisas universitárias convencionais, e um conhecimento de natureza prática, desenvolvido pelo professor através da experiência do trabalho docente (Fenstermacher, 1994, citado por Ramos, Graça e Nascimento, 2008).

Embora seja uma definição complexa, evidências de vários autores aclaram sobre este tipo de conhecimento. Acredito que o conhecimento pedagógico do conteúdo refletindo sobre o que a literatura nos diz, é o tipo de conhecimento que mais se aproxima de estabelecer uma relação próxima entre a teoria e a prática, considerando o conteúdo, ajustando o mesmo às necessidades dos alunos (diferenciação de ensino), refletindo sobre a seleção de estilo ensino mais adequado ao contexto e ao ambiente envolto e apresentando os recursos e métodos mais eficazes. Por outras palavras, o professor que utiliza este tipo de conhecimento, é um profissional que reflete sobre as suas práticas, domina o conteúdo, conhece estreitamente os seus alunos, tem em consideração as características do contexto e da comunidade e apresenta flexibilidade e plasticidade face à transformação da matéria em termos práticos, conseguindo estar preparado para as exigências de uma situação real de aula.

Naturalmente este tipo de conhecimento é automatizado com a experiência de ensino, porém durante o ano de estágio, mesmo não sendo aplicado em toda a sua

vertente, principalmente no início por todas as dificuldades já enunciadas e pelo foco estar direcionado no professor e não no aluno, acredito que a eficácia do ensino deve contemplar todas as competências que a pedagogia do conteúdo concerne.

Ao longo deste capítulo refleti sobre dois conceitos importantes para a construção do planeamento: diferenciação do ensino e conhecimento pedagógico do conteúdo. De seguida, irei abordar a importância da avaliação inicial. Decidi incluí-la no planeamento e não no capítulo da avaliação, por ter sido fundamental para elaborar todos os documentos referentes aos planos de etapa, unidades de ensino e naturalmente o plano anual de turma.

A avaliação inicial surge da necessidade de providenciar um ensino diferenciado, adequado às necessidades dos alunos e com objetivos claros de aprendizagem (Carvalho, 1994). Esta reflete-se num conjunto de informações recolhidas nas primeiras aulas de Educação Física, sendo a duração do período de avaliação inicial de 5 a 6 semanas. Difere de escola para escola e é necessário ter-se em conta a realidade escolar e o protocolo de avaliação inicial de cada uma.

A avaliação inicial foi então determinante para iniciar o planeamento da turma, como referi. Após a observação dos resultados obtidos pelos alunos durante o período de avaliação inicial é fundamental organizar esses resultados e utilizá-los para a definição de matérias prioritárias, formação de grupos de nível e definição de objetivos concretos para o processo ensino-aprendizagem de cada aluno, para as próximas etapas. Ainda assim, é necessário referir que os prognósticos definidos na avaliação inicial têm um caráter provisório, já que poderão sempre ser reajustados de acordo com os resultados da avaliação formativa e evolução dos alunos nas diferentes matérias ao longo do ano. Nenhum planeamento deve ser definitivo e todos os documentos elaborados foram alvo de ajustes ao longo do ano.

O processo de avaliação inicial também é fulcral para a construção do planeamento, na medida em que permitiu calendarizar as atividades ao longo do ano, pois já existe informação em relação às matérias prioritárias que irão ser desenvolvidas, a nível da organização da turma, de formação de grupos e também para identificarmos quais os alunos que irão necessitar de um maior estímulo em cada matéria para atingirem o nível que pretendemos (Carvalho, 1994).

A avaliação inicial só faz sentido se acreditarmos de facto na diferenciação do ensino em torno das necessidades educativas dos alunos, respeitando o princípio da inclusão e da igualdade de oportunidades. Neste caso, tratar todos os alunos da mesma forma é comprometer severamente a sua aprendizagem.

Todos os documentos inerentes ao planeamento foram realizados de acordo com as várias diretrizes. O plano anual de turma assumiu ser um documento preponderante no caminho a desenrolar para a turma durante o ano letivo. O mesmo foi estruturado considerando as seguintes áreas: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos, tal como é mencionado nos PNEF. Efetuou-se os planos de etapa, que constituíram momentos importantes de projeção de casa fase, privilegiando-se ainda as Unidades de Ensino. As mesmas revelaram-se essenciais na medida em que são uma ferramenta exemplar e eficaz de organização do ensino e dos objetivos. Bento (1998), citado por Gomes, (2004) indica que o plano de uma Unidade de Ensino deverá abranger os objetivos a alcançar, a estruturação didática das matérias e a sua diferenciação, assim os recursos e materiais de ensino.

Os balanços de etapa previamente elaborados revelaram-se fulcrais na criação de documentos enunciados, que permitiram a realização de uma análise e reflexão sobre todos os aspetos inerentes à gestão do ensino e da aprendizagem, sendo que foram também objeto de projeção para a próxima etapa.

## **B. Condução**

O ensino é visto por muitos autores como o resultado da relação entre professor e aluno.

Galvão (2002) numa revisão literária, citou Silva (1992) que agrupou três aspetos comuns em todos os estudos sobre a definição de professor bem-sucedido. As vertentes técnica, afetiva e sociopolítica. Relativamente à dimensão técnica, salientam-se, entre várias, as seguintes características de um professor bem sucedido: diferencia o ensino consoante as necessidades do aluno e o conhecimento sobre eles; reflete sobre a sua prática; domina o conteúdo e utiliza as metodologias mais corretas; fornece feedback constante e apropriado; fundamenta o conteúdo na unidade teórico-prática. A nível afetivo, o professor deve demonstrar interesse, entusiasmo e motivação no ensino e desenvolver laços afetivo com os alunos, estabelecendo uma relação próxima e equilibrada com a turma. No domínio sociopolítico, deve conhecer a experiência social concreta dos alunos, refletir sobre a cultura da escola e os conteúdos escolares.

Todos estas dimensões que não são independentes umas das outras, são influenciadas por crenças, valores, significados, histórias de vida, experiências e contexto

escolar do professor (identidade), que consequentemente afetam a sua postura e intervenção na aula, ou seja a sua condução na prática.

Antes de explorar e entrar no domínio das estratégias de ensino aplicadas ao longo do estágio, parece-me importante descrever o tipo de relação que estabeleci com a turma e a sua evolução.

Tinha como objetivo ser uma professora estagiária próxima dos alunos. Era esta a minha convicção. Uma professora flexível, mas exigente. O meu propósito era estabelecer uma relação de confiança entre aluno-professor acreditando que este tipo de ambiente é um requisito importante para a evolução das aprendizagens.

Relativamente ao clima, a relação entre aluno-aluno era de facto boa. Tratava-se de uma turma unida, solidária, sem quezílias entre si. Gostavam de trabalhar em grupo, privilegiando o respeito e as ações colaborativas algo que acredito ter beneficiado o clima de aula. As relações entre os estudantes podem influenciar muito significativamente o ambiente de aprendizagem (Boavista e Sousa, 2013).

No que diz respeito à relação aluno-professor, segundo Boavista e Sousa (2013) fatores como aceitação, compreensão ou preocupação com os problemas dos alunos podem influenciar os mesmos no processo de ensino aprendizagem. Todas estas intenções podem ser fortemente influenciadas pela minha postura e intervenção na aula e são ainda afetadas pela imprevisibilidade característica do ensino. Dionísio e Onofre (2008), citando Doyle (1986) afirma que o ensino não depende somente das intenções do professor, tratando-se antes de mais de uma atividade dinâmica e complexa, pois professores e alunos interagem num espaço que se caracteriza pela multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade das situações.

A gestão do clima tornou-se ligeiramente negativa após avaliação inicial. Senti, durante a etapa de aprendizagem e desenvolvimento, estar a perder o controlo da turma e embora não houvesse casos críticos de indisciplina, existia alguma tensão entre mim e determinados alunos.

Recordo três episódios, com diferentes alunos. No primeiro, solicitei ao aluno que se sentasse, resultado da perturbação que estava a causar. Na segunda questão, entendi no momento de terminar a aula que deveria conversar com o aluno à parte. Este tentou, durante o decorrer da aula e de uma forma constante, ser o aluno “engraçado. Num terceiro episódio, optei por ignorar a situação sendo que na aula seguinte iniciei-a com um tipo de instrução diferente. Não sei ao certo se naquele momento foram de facto as medidas corretas. As mais ajustadas e pedagógicas. Refletindo sobre as mesmas, acredito que estas foram tomadas como resultado de um impulso. Mais ou menos assertivas, acredito



que na altura não tivesse ainda capacidade de reflexão imediata sobre a ação. O pensamento instantâneo foi sobre como poderia extinguir de imediato o problema e não no sentido de me questionar o porquê daqueles comportamentos. Acredito ainda que nas duas primeiras situações talvez devesse ter exprimido mais cedo uma reação perante o que estava a acontecer. E na última situação, senti necessidade de demonstrar o meu papel ali e o que podíamos fazer juntos naquele ano. Algo que, incrivelmente, nunca tinha acontecido. A turma escutou-me e acredito plenamente que este foi o ponto de viragem.

A ligação e o ambiente que se geraram nas aulas seguintes foram de uma dinâmica, motivação e essencialmente de uma capacidade e ritmo de trabalho bastante diferentes. Efetivamente para melhor. Curiosamente, sendo as duas primeiras medidas do tipo reprimenda e em jeito de consequência, a que causou mais impacto junto da turma em especial nos alunos visados, foi uma simples conversa. Possivelmente, afastar o aluno perto do fim da aula ou repreendê-lo à frente da turma não permite ao aluno refletir sobre a sua atitude, uma vez que em nenhum momento questionei o aluno sobre a sua atitude. A tal conversa permitiu uma compreensão mútua. É importante entender as conceções dos alunos, as suas ideias e posições, pois só a partir das mesmas é possível iniciar a construção de novo conhecimento.

Com base nesta ideia, penso ser determinante compreender a origem de alguns problemas. A tendência é justificá-los com fatores externos ou culpabilizar os próprios alunos. Dionísio e Onofre (2008) confirma esta tendência com alguns estudos realizados na década de 90 na Faculdade de Motricidade Humana.

A partir destes pequenos ajustes que ditaram uma mudança e evolução no clima de aula, assumi que os alunos precisavam de me ouvir. É sempre importante a voz do professor fazer-se sentir. Não poderia esconder-me mais através de feedbacks individuais ou instruções demasiado céleres.

Nesta linha de raciocínio, e sabendo de vários estudos que sugerem a instrução como um momento curto e objetivo, tinha consciência que necessitava de a trabalhar e que a produtividade poderia passar por esse momento da aula. A transmissão do objetivo de aula por si só não terá grande efeito no modo de como os alunos o encaram. É importante justificar aquele objetivo, encandeá-lo com aulas anteriores e projetar a sua relevância no futuro. Sarmiento et al. (1998), o ato de comunicar deve ser planeado e ensaiado. O professor deve treinar as suas preleções antes de as levar à prática.

Ainda relativamente à instrução e na sequência desta mudança de comportamento (que se deveu também ao aumento da confiança e autoestima) senti necessidade de a meio da aula interromper reforçando os objetivos iniciais, analisando o conseguido até

então e simultaneamente direcionar de novo o foco na tarefa. Nesta fase, em muitos casos recorri ainda à demonstração como forma de melhor compreensão para os alunos. Os professores mais eficazes são aqueles que apresentam clareza na sua intervenção e recorrem com frequência à demonstração e à emissão de palavras-chave apropriadas (Rosado & Mesquita, 2009).

Relativamente à organização das aulas, e tendo optado maioritariamente por aulas de cariz politemático, privilegiando o ensino por etapas, que acredito ser o mais condizente na resposta às necessidades educativas dos alunos, a criação de rotinas foi um dos aspetos fundamentais na organização da turma. Tentei sempre equilibrar os processos de continuidade e novidade de forma consistente. Embora, por vezes, as matérias a lecionar ou o próprio espaço condicionassem o aquecimento inicial, dava início à aula com rotinas semelhantes. Este tipo de método foi importante para maximizar o tempo útil de aula. Em exemplos práticos, optei sempre por sentar os alunos à minha frente durante a instrução inicial e utilizar um aluno como agente demonstrativo nas aulas em que solicitava mobilidade articular antes da prática propriamente dita. Todos os alunos ajudavam na montagem e desmontagem do material, e no fim da aula existia sempre um balanço da mesma. Todas estas rotinas foram assimiladas desde cedo por parte dos alunos e, a partir do momento em que foram automatizadas, evitou-se a perda de tempo, que por vezes é característico das aulas de Educação Física.

Uma das estratégias na qual revelei ter mais dificuldade foi a intervenção ao nível do feedback.

O feedback tem como finalidade pedagógica fornecer informações relacionadas com a tarefa ou processo de aprendizagem, a fim de melhorar o desempenho numa tarefa específica e/ou o entendimento de um determinado assunto (Sadler, 1989 citado por Fonseca et al. 2015).

Araújo (2015), citando Heritage (2007) aponta quatro elementos chave na avaliação considerada formativa: identificação do desvio, *feedback*, envolvimento dos alunos e progressões de aprendizagem. O feedback é deste modo essencial, emitido através da intervenção do professor e crucial no papel da avaliação formativa pela sua componente reguladora.

Ainda sobre a relação estreita da avaliação formativa e do feedback, Araújo (2015) teoriza que a avaliação formativa tem uma dupla intenção: providenciar *feedback* ao aluno com vista à melhoria da sua aprendizagem e regulação da mesma, assim como recolher informações que possam ser usadas para orientar o ensino, em função das efetivas necessidades dos alunos.

Fonseca et al. (2015) numa síntese sobre o feedback citando Brookhart (2008), descreve que este interage com duas dimensões: a cognitiva e a motivacional. A primeira diz respeito ao fornecimento de informações que permite compreender a aprendizagem no seu estado atual e o que é necessário para evoluir. A dimensão motivacional diz respeito ao desenvolvimento dos alunos e à sua noção e sensação de controlo sobre a própria aprendizagem. Ou seja, o facto de os alunos poderem auto regularem-se, deter um controlo efetivo sobre a sua aprendizagem, imprime uma autonomia única e motivação extra pouco conhecida nas outras disciplinas.

Emitir um feedback de qualidade foi um processo gradual e de constante evolução ao longo do estágio. É efetivamente diferente e mais fácil emitir um feedback descritivo - onde simplesmente o professor profere uma descrição do comportamento motor errado do aluno - do que um feedback prescritivo, onde o professor emite ao aluno informação sobre a progressão necessária para atingir a habilidade técnica desejada. Com isto não se deve pensar que um feedback descritivo é menos bom em relação aos outros tipos. Ele pode ser descritivo, mas sempre relacionado com os objetivos de aprendizagem e nem sempre o consegui emitir com esta intencionalidade.

Nas matérias de jogos desportivos coletivos, (onde me sinto genuinamente à vontade) consegui naturalmente projetar feedbacks de maior qualidade devido ao meu domínio do conteúdo, recorrendo muitas vezes à demonstração para melhor compreensão por parte dos alunos. Quando à sua direção, inicialmente a tendência foi fazê-lo a nível grupal mas com a evolução das aulas senti cada vez mais confiança para me dirigir à classe sempre que necessário.

A evolução no feedback à distância, determinante no controlo da turma e no acompanhamento sistemático das tarefas, independentemente da minha posição física na aula, revelou-se difícil de atingir ao longo do ano. Com o melhoramento da projeção de voz e sobretudo dos níveis de confiança, possibilitou-me intervir em muitos casos que não eram apenas individuais. Este tipo de acompanhamento foi preponderante para não diminuir os níveis de atenção e foco na tarefa que tendiam acontecer a meio da aula.

Desde o começo do estágio e possivelmente influenciada pelos meus professores de Educação Física e sobretudo por aqueles que mais me marcaram, sempre fui uma professora estagiária muito motivadora, utilizando muitas vezes as expressões: “não consigo, não existo”; “vais conseguir, mesmo que demore. Não tenho qualquer dúvida”; “Boa miúdo, estás a ver?; “Força, vamos, vocês conseguem”. Acredito plenamente que os alunos devem sentir que o professor está atento aos seus esforços, e que por vezes uma

força exterior é determinante para alcançar determinado objetivo. A atitude positiva do docente durante as aulas, a transmissão de confiança do possível sucesso nas diferentes tarefas tal como “manifestar entusiasmo pelas atividades dos alunos, reagindo de forma visivelmente alegre perante boas execuções conseguidas pelos alunos” é de facto muito importante. (Aranha, 2004). Neste sentido, o feedback e a sua afetividade positiva são fundamentais para motivar os alunos e transmitir sensações desejáveis que influenciam o domínio afetivo e consequentemente a aprendizagem. Fonseca et al. (2015) declara que se a componente afetiva do feedback for negligenciada por um professor, os alunos poderão minimizar o seu esforço, tentando assim evitar riscos para si próprios na abordagem de tarefas desafiadoras.

Schussler (2009) teoriza ainda que as práticas de feedback que não motivem para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades por parte do aluno, e que não promovam uma relação professor-aluno baseada no respeito e na confiança podem ter um efeito adverso sobre o envolvimento académico dos estudantes.

Ainda sobre a qualidade de feedback e o facto de que durante a formação inicial não existem situações práticas que treinem devidamente os professores estagiários, segundo alguns autores (Carreiro da Costa, 1995; Sadler, 1989; Wiggins, 1998), citados por Araújo (2015), consideram ser fundamental que seja: específico em relação ao conteúdo; intencional; compara o desempenho com os critérios ou a descrição do sucesso nesse mesmo desempenho; oportuno; frequente; elevado grau de individualização; claro e descritivo; permite aos alunos melhorarem através da autoavaliação e autorregulação. Todas as características enunciadas requerem por parte dos professores um profundo conhecimento dos critérios/objetivos de aprendizagem como forma de reduzir a discrepância das habilidades motoras dos alunos e o que se pretende produzir.

O feedback interrogativo foi uma ferramenta essencial, que deveria ter sido utilizado mais cedo. Este tipo de feedback possibilita ao professor verificar se as aprendizagens foram adquiridas, bem como averiguar a atenção do aluno sobre os conhecimentos expostos. Segundo Rosado (1998), “o feedback interrogativo, isto é, interrogar os alunos acerca da qualidade da sua execução, parece ser favorável no plano de facilitação das aprendizagens.”

Concluir o ciclo de feedback foi outra das dificuldades notadas. É importante refletir se o feedback continua a ser válido se o professor não conclui o seu ciclo, isto é, se após emissão de um juízo de valor que permita ao aluno ultrapassar as suas dificuldades, não verifica de novo a ação e se existiu de facto compreensão do feedback emitido. Este processo tornou-se algo demoroso até se verificar automático. Durante as aulas de um

professor estagiário, é notório a sensação que tudo está a acontecer ao mesmo tempo. A conclusão do ciclo de feedback só foi possível com ajuda dos orientadores de estágio, que batalhavam muito neste aspeto, e após alguma disciplina mental, que me alertava para verificar de novo a ação após feedback emitido.

Relativamente aos estilos de ensino adotados, iniciei as aulas maioritariamente por Comando e no restante tempo verificou-se predominantemente o estilo por Tarefa.

É importante compreender que os vários estilos de ensino dizem respeito a um conjunto de comportamentos que o professor assume durante a aula e que se reflete nas ações e atitudes dos alunos.

Relativamente ao primeiro estilo enunciado, e utilizado predominantemente durante o aquecimento inicial ou aquecimento específico de cada matéria com o objetivo do aluno executar as ações solicitadas pelo professor. É um estilo de reprodução de vários comportamentos motores, existindo pouca independência ou autonomia. Por sua vez, o estilo “tarefa” tem como objetivo que os alunos executem atividade conforme o modelo solicitado pelo professor, embora exista possibilidade do aluno tomar algumas decisões. Neste estilo, o professor toma decisões sobre o conteúdo na fase de pré-impacto, o aluno executa a tarefa enquanto na fase de impacto e o professor observa a execução, fornecendo um balanço individual na fase de pós-impacto (Gozzi e Ruete 2006).

O *Spectrum* dos estilos de ensino e a forma como o professor pode utilizá-los como forma de otimizar a prática pedagógica, são fortemente influenciados pela visão e conceção que o professor pretende para as suas aulas. Isto é, o docente pode optar por um planeamento onde ele é o centro da aprendizagem, utilizando maioritariamente estilos de ensino convergentes, existe pouca autonomia dos alunos. Ou, por outro lado, pode intencionalizar uma descentralização dos estilos de ensino, permitindo ao aluno um papel mais ativo na sua aprendizagem, passando o professor a ter um papel mais de orientador.

Em exemplo prático, e sendo a turma de 11º ano, o meu objetivo final era potenciar a autonomia e a responsabilização dos alunos. A evolução na prática pedagógica permitiu a alteração dos estilos convergentes iniciais para estilos de ensino mais produtores e menos convergentes como o Recíproco e a Autoavaliação. O primeiro foi utilizado em algumas matérias, com grupos heterogéneos, cujos alunos estabeleciam parcerias de trabalho após compreensão clara dos critérios de avaliação de cada tarefa (igualmente importante na utilização do estilo por autoavaliação). A atividade consistia no desempenho dos papéis de executante e avaliador por parte dos alunos. Esta variante foi posta em prática apenas após controlo da “sala de aula”, familiarização com os critérios de avaliação e automatização das rotinas.

Por fim, nas últimas semanas de aulas iniciou-se, em alguns momentos das mesmas, o estilo por Autoensino. Os alunos detinham total liberdade na escolha das matérias, consoante as suas dificuldades. Trabalhavam os aspetos analíticos das diferentes matérias que deveriam aperfeiçoar, escolhendo os exercícios a desenvolver e o modo como queriam trabalhá-los, recorrendo sempre que necessário ao dossier do aluno.

A imprevisibilidade de situações que ocorrem durante o período de condução personificam um dos grandes problemas do professor estagiário durante esta fase. É relevante aproximarmo-nos das perceções dos alunos, investir na qualidade da comunicação que estabelecemos e dotar os métodos e recursos pedagógicos à nossa disposição, visando aumentar a eficácia do ensino e, neste caso, da qualidade das intervenções pedagógicas.

### **C. Avaliação**

O ato de avaliação é um processo indissociável do ensino. Porém, pensar no processo avaliativo enquanto meio de classificação e hierarquização de alunos segundo objetivos standardizados, não concorre para um processo em que a intervenção pedagógica deverá ter o seu foco na aprendizagem dos mesmos. A avaliação é muito mais que classificar e atribuir um número. O instrumento “avaliar” nas suas diversas formas – diagnóstica, prognóstica, formativa e sumativa – é crucial para todo o processo de ensino-aprendizagem e está intimamente relacionada com o planeamento e com a condução.

A avaliação é um processo de observação, recolha e interpretação de evidências com um propósito inequívoco, tornando-se assim um fator no processo ensino-aprendizagem, não só pelo seu caráter classificativo (avaliação sumativa) como indicador da melhoria ou regressão (avaliação formativa) da aprendizagem do aluno (Araújo, 2007).

Uma das grandes dificuldades da avaliação é aferir as aprendizagens de forma rigorosa e o mais objetiva possível.

Para Carvalho (1994), os procedimentos avaliativos têm como objetivo e surgem quando o professor quer saber se os alunos estão aptos em relação a determinado conteúdo e se têm condições para aprender, se estão realmente em sintonia com o objetivo pretendido. Mas, ao certo, o que é objeto de avaliação?

Após reconhecer as prioridades de desenvolvimento identificadas através da avaliação inicial, o professor está habilitado a estabelecer objetivos de aprendizagem que são regulados através da avaliação formativa – avaliação contínua que ocorre de forma

informal em todas as aulas, resultado da interação entre professor e aluno, com os colegas e consigo próprio (Carvalho 1994). Durante o estágio, além da avaliação formativa que realizava através da adaptação de tarefas, formação dos grupos e especialmente através do feedback emitido, como forma dos alunos contactarem semanalmente com o processo avaliativo e sob forma de se avaliarem a si mesmos, elaborei o dossier do aluno (em anexo). Este dossier contemplava os objetivos específicos a atingir por cada aluno nas diferentes matérias. Os alunos podiam consultar o documento ao longo da aula, verificando o nível de aprendizagem em que se encontravam e a tarefa a desenvolver para atingir o pretendido.

Sobre a apresentação dos objetivos específicos à turma, elaborados com base nos Programas Nacionais de Educação Física, quer a recolha de informação, quer a sua interpretação, devem ser feitas numa perspetiva criterial. A explicitação de objetivos e critérios constitui um momento fundamental do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do processo avaliativo, pois permite clarificar a situação de aprendizagem com a qual o aluno se vai deparar, os comportamentos que dele se esperam, os indicadores de sucesso (Ferraz et al. 1994).

Carvalho (1994), ainda sobre a avaliação formativa, revela uma outra vertente da mesma. Apesar de maioritariamente ter um carácter informal, este tipo de avaliação pontualmente deve desempenhar a sua função formal, permitindo ao professor e aluno tomar decisões em relação a orientação e regulação dos objetivos. Para cumprir esta componente, no fim de cada unidade de ensino, desenvolvi fichas com os objetivos específicos de cada matéria com simples exemplos sobre diferentes gestos técnicos. Um género duma *check list* (em anexo) para os alunos preencherem. Posteriormente, estes dados foram cruzados com a minha avaliação de forma a redefinir o planeamento caso fosse necessário.

A avaliação formativa é, deste modo, um instrumento essencial que permite ao professor, mas também ao aluno, deter conhecimento sobre o seu desempenho, no sentido de regular e orientar a sua aprendizagem.

Há muito tempo que a avaliação deixou de ser um momento apenas para classificar as aprendizagens dos alunos. Segundo Jacinto (1984) avaliamos para confirmar se as decisões pedagógicas são ajustadas às necessidades reais. Como tal, avaliamos para diagnosticar, certificar, orientar, destacar, seleccionar, hierarquizar, prever e classificar (Jacinto 1984).

No que diz respeito à avaliação sumativa, esta é necessária, essencialmente, por razões externas ao processo de aprendizagem, nomeadamente pela exigência imposta pelos pais e pela sociedade, em classificar as aprendizagens realizadas pelos alunos. Dado que surge no final do processo, a avaliação sumativa tem pouca capacidade de contribuir para a promoção da aprendizagem (Wellington, 2000). Pelo contrário, a avaliação formativa, aquela que deve acompanhar todo o processo de aprendizagem, informando sobre o que está a correr bem e o que está a correr menos bem, é um dos tipos de avaliação que mais capacidade tem de contribuir para a qualidade da aprendizagem, pois os seus resultados devem ter reflexos imediatos nos processos de ensino e de aprendizagem (Black, 1998; Wellington, 2000).

No que diz respeito à Escola Secundária da Amadora e aos critérios da avaliação sumativa, no que se refere à especificidade da disciplina, a avaliação decorre dos objetivos de ciclo e de ano, os quais explicitam os aspetos em que deve incidir a observação dos alunos nas situações apropriadas. Os objetivos enunciam também, genericamente, as qualidades que permitem ao professor interpretar os resultados da observação e elaborar uma apreciação representativa das características evidenciadas pelos alunos (Ministério de Educação, 2011). Desta forma, os critérios de avaliação estabelecidos pelo departamento de EF e pelo professor permitirão determinar concretamente esse grau de sucesso. Os critérios de avaliação constituem, portanto, regras de qualificação da participação dos alunos nas atividades selecionadas para a realização dos objetivos e do seu desempenho nas situações de prova, expressamente organizadas pelo professor para a demonstração das qualidades visadas (Ministério da Educação, 2011).

O Grupo de Educação Física da Escola Secundária da Amadora não se reúne após avaliação inicial. A inexistência de conferência curricular e consequente carência da elaboração ou ajuste do plano plurianual, não permite uma congruência nos objetivos estipulados pelos professores para os mesmos anos. Neste sentido, a clareza e uniformização na avaliação por parte dos docentes com as suas turmas (divulgação atempadamente dos critérios avaliativos e de como irá ser feita a avaliação), poderão ficar afetadas, resultado da ausência de diálogo, consonância que culminam em lacunas evidentes ao nível verticalidade no currículo.

Sendo a avaliação inicial um elemento fundamental para o processo ensino aprendizagem como já foi referido, desta forma está-se a desvirtuar toda a sua essência, uma vez que não existe compromisso coletivo entre os professores de partilhar os dados recolhidos durante a avaliação inicial e posteriormente aferir as decisões e orientações curriculares à escala anual/plurianual.



Enquanto professora estagiária, no ano letivo transato, e consciente da lacuna grave que existia a este nível, senti alguma impotência em alterar esta prática de alguns anos e assumida por todos os professores do grupo. Blankenship e Coleman (2009) sintetizam sobre a dificuldade dos professores num contexto escolar diferente, acabando por se adaptar à realidade micropolítica desse mesmo contexto, adotando as práticas congruentes do ambiente inserido. Deste modo, verifica-se muitas vezes o domínio das práticas escolares já estabelecidas relativamente às aprendizagens adquiridas no contexto da formação inicial.

Todos os tipos de mudanças necessitam de espaço e tempo e, num ano letivo apenas, é difícil alterar tudo o que está menos bem.

De seguida, na sequência de algumas fragilidades descritas sobre o Grupo de Educação Física, apresento uma reflexão crítica que origina a pergunta de partida do estudo desenvolvido na área 2 - Investigação e Inovação Pedagógica.

## 5. Reflexão e Pergunta de Partida

Após algumas reuniões de departamento do Grupo de Educação Física, identificaram-se lacunas a nível da comunicação entre docentes e a ausência de debate de assuntos fundamentais como já foi relatado na caracterização do GEF. Considera-se que assuntos relacionados com as práticas, com a avaliação ou com outros temas diretamente conectados com o processo de ensino aprendizagem em qualquer instituição, necessitam de articulação e uniformização entre os docentes da mesma área disciplinar. Como tal, a partilha e diálogo entre os envolvidos será imprescindível. Todavia, isto não sucedia, havendo uma inexistência de trabalho colaborativo. Desta forma, é importante refletir sobre esta problemática.

No campo da investigação educacional, há mais de uma década que as problemáticas da colaboração profissional têm sido estudadas. Neste momento começam-se a reunir vários estudos que convergem num mesmo sentido, quer no estrangeiro (Fullan & Hargreaves, 2001) quer em Portugal (Flores & Ferreira, 2012; Lima, 2002). Estes mesmos trabalhos apontam para a ideia de que a colaboração profissional entre colegas é um fator fundamental de aprendizagem dos docentes no local de trabalho.

Para além do desígnio de um desenvolvimento individual de cada docente, as práticas colaborativas contribuem também para capacidade das instituições educativas conseguirem que os seus alunos atinjam resultados positivos (Lima, 2008).

Considera-se que assuntos relacionados com as práticas, com a avaliação ou com outros assuntos diretamente conectados com o processo de ensino-aprendizagem, em qualquer instituição, necessitam de articulação e uniformização entre os docentes da mesma área disciplinar. Como tal, a partilha e diálogo entre os envolvidos será imprescindível.

Moolenaar (2012) identifica, na literatura, três maneiras principais através das quais os padrões de interação entre os docentes de uma escola podem afetar positivamente as suas práticas de ensino: (1) criando oportunidades de aprendizagem com os colegas, (2) facilitando ou desencadeando processos de influência entre pares e de seleção de parceiros para a interação profissional, (3) constituindo um ambiente psicologicamente seguro em que os professores se possam sentir apoiados nos seus esforços para melhorar.

De todo o modo, para uma real cultura reflexiva entre os docentes, é necessária uma colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas coletiva e

individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos (Roldão, 2007). Somente desta forma é que a interação entre profissionais se torna realmente produtiva.

Através da reflexão com colegas, os professores têm a oportunidade de articular as suas ações e, assim, ganhar novos conhecimentos e novas perspetivas. A investigação demonstra que os docentes que experienciaram este tipo de trabalho inspiraram-se e motivaram-se com os seus colegas como resultado da discussão de reflexões críticas.

É neste sentido que McLaughlin e Talbert (2006) enfatizam a importância da colaboração entre colegas para a sua aprendizagem profissional. As autoras destacam três funções principais deste tipo de colaboração nas escolas: (1) produção, aquisição e gestão de conhecimento pelos professores, quer *da* prática, quer *para* a prática; (2) desenvolvimento de uma linguagem partilhada e de padrões de qualidade coerentes e (3) sustentação de uma cultura de escola, evitando que as práticas naveguem ao sabor das “modas educativas” e que os docentes enveredem por formas de trabalho totalmente individualizadas.

Moolenaar e Sleegers (2012) descobriram que as escolas que apresentavam redes mais densas de contactos profissionais entre colegas eram também as que apresentavam climas de trabalho mais propensos à inovação.

Este é um elemento-chave quando nos referimos às culturas de aprendizagem profissional na escola, que desafiam os professores a transformar o seu local de trabalho numa comunidade de aprendizagem, promovendo o trabalho colaborativo, criando espaços de formação e reflexão conjunta, mediante processos de liderança encorajadores, que possam contribuir para promover aprendizagens, não apenas individuais, mas acima de tudo, da comunidade educativa em geral.

Desta forma, o trabalho colaborativo deve ser extensível a aspetos relacionados com planeamento, condução e avaliação das práticas e do currículo e não somente a atividades organizadas por cada grupo disciplinar na escola ou fora dela para os alunos. A uniformização do ensino é fundamental para desenvolver um trabalho congruente com os alunos. Neste sentido, acreditamos que o debate e a partilha de ideias sobre os vários aspetos inerentes ao processo ensino-aprendizagem será uma mais-valia para todos os professores e que se repercutirá mais tarde nos alunos.

No entanto, este ponto não se pode considerar essencialmente uma novidade para a instituição educativa. O projeto educativo do Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa refere na análise interna (fraquezas) um ponto caracterizador da realidade da escola e que legitima, com mais um dado, a pertinência do nosso estudo:

*Clima de escola – o desconhecimento e a fraca comunicação entre os vários elementos da comunidade escolar é geradora de um ambiente pouco mobilizador do trabalho cooperativo e desfavorável a uma visão integral.*

Projeto Educativo AEPAP 2015-2018 (pág.11)

Após evidências científicas, observação informal e formal da dinâmica escolar e análise do projeto educativo, desenvolveram-se as seguintes perguntas de partida: Como se manifesta o trabalho colaborativo na Escola Secundária da Amadora e qual a influência entre a perceção do trabalho colaborativo e as decisões e resultados no processo de ensino-aprendizagem?

### **5.1. Investigação e Inovação Pedagógica**

As características já referidas sobre o Grupo de Educação Física originou o tema principal e a elaboração das questões de partida para desenvolver a investigação no âmbito de concluir a área 2. Uma das quatro grandes áreas de avaliação do estágio pedagógico diz respeito à área de Inovação e Investigação, pretende um estudo de investigação integrado numa problemática da escola e no seu respetivo contexto.

Segundo Alarcão (2001), o professor deve ser um professor-investigador e a sua formação deve desenvolver competências de investigação sobre e para a ação educativa, partilhando os seus processos e resultados com os seus colegas.

Desta forma, na mesma Escola Secundária da Amadora, foram constatados alguns parâmetros que sugeriam o interesse na realização de um estudo científico subordinado à temática da cultura colaborativa entre os professores desta mesma escola – “A perceção do trabalho colaborativo e influência no processo de ensino aprendizagem”.

Especificamente, o mesmo visou perceber como o trabalho colaborativo se manifestava na Escola Secundária da Amadora e em cada grupo disciplinar, bem como, analisar a perceção dos professores sobre a influência do trabalho colaborativo nas decisões e resultados no processo de ensino-aprendizagem na escola e em cada grupo disciplinar.

Para além do desígnio de um desenvolvimento individual de cada docente, as práticas colaborativas contribuem também para capacidade das instituições educativas conseguirem que os seus alunos atinjam resultados positivos (Lima, 2008).

O objeto de estudo seria então analisar como o trabalho colaborativo se manifesta na Escola Secundária da Amadora e em cada grupo disciplinar e analisar a perceção sobre a influência do trabalho colaborativo nas decisões e resultados no processo de ensino-aprendizagem na escola e em cada grupo disciplinar.

O estudo realizou-se através de questionário e entrevista elaborados com base no quadro teórico de Lima (2002 e 2008). Na análise de dados, utilizou-se o programa Office Excel e Software SPSS v.21. A amostra foi constituída por 37 participantes dos quais 31 eram professores da Escola Secundária da Amadora, 23 do sexo feminino e 14 do masculino, de 5 grupos disciplinares (Educação Física, Português, Matemática, História, Inglês e Física e Química e o diretor da escola.

Como forma de analisar os dados recolhidos, estabeleceram-se categorias de 1 a 5 com um carácter evolutivo, por exemplo na questão: *“Costuma praticar trabalho colaborativo com os docentes da sua escola? Dê dois exemplos.”* Estabeleceram-se as seguintes categorias: 1: Não pratico/não existe; 2: Sim, visitas de estudo, materiais ou outras atividades; 3: Sim, produção de documentos comuns; 4: Análise e Reflexão/Elaboração de estratégias; 5: Observação de aulas; Uniformização; Partilha da avaliação.

O nosso estudo permitiu compreender, após análise dos dados recolhidos, que o grupo disciplinar que manifestava melhor perceção sobre o trabalho colaborativo, era também o mesmo que detinha os valores mais altos de perceção da relação entre o trabalho colaborativo e as decisões e resultados no processo de ensino aprendizagem. Ou seja, o grupo disciplinar de Física e Química (FQ) que apresentava na questão sobre perceção o nível cinco (resposta mais completa) no sistema de categorias, é também aquele que invoca efeitos claros do trabalho colaborativo realizado na aprendizagem dos alunos. Em exemplos práticos, após solicitação da sua coordenadora, este grupo disciplinar detinha no horário um bloco letivo para os professores que lecionam o mesmo ano trabalharem e preparem algumas aulas em conjunto. Curiosamente, e não sendo de todo coincidência, a disciplina de FQ foi aquela que apresentou um aumento significativo nas classificações dos alunos. O desempenho dos alunos é superior quando os professores focam a sua colaboração em identificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes e projetar maneiras de endereçar estas necessidades. Embora, o mais importante não sejam os “números finais”, mas sim as aprendizagens inerentes a cada

disciplina, é sem dúvida um bom indicador. Não satisfeita com estes resultados, a coordenadora do grupo disciplinar apresentou ainda no ano letivo transato, um projeto de prática partilhada para entrar em vigor este ano. O objetivo prendia-se com um dos professores do grupo ter uma hora livre do seu horário para poder auxiliar nas aulas dos restantes colegas.

Esta postura incentivadora da coordenadora é considerada benéfica no sentido que quanto mais a liderança de um grupo cria oportunidades colaborativas, mais provável é que os professores se envolvam na melhoria pedagógica.

A investigação permitiu compreender que os professores estão mais dispostos a tentar novas ideias, quando têm um sentido mais forte de comunidade profissional. A importância do trabalho colaborativo é fulcral como elemento de desenvolvimento dos professores, das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, dos resultados escolares. É necessário existir tempo para o trabalho colaborativo entre professores e “espaços físicos” na escola para tal acontecer. Por fim, é necessário promover a construção de uma identidade comum e consolidada entre os professores da comunidade escolar.

## **6. Participação na escola**

Relativamente à área de participação na escola, esta manifestou-se através do desporto escolar (DE), – complemento curricular da área da Educação Física que visa desenvolver competências sociais como o trabalho em equipa, responsabilidade, disciplina, solidariedade, respeito e perseverança. Manifestou-se também através dos torneios internos realizados.

O desporto escolar faz parte de uma série de atividades de complemento curricular que visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.

Segundo Freitas (2000), o desporto escolar não encerra nas vertentes recreativa e lúdica, sendo principalmente uma matéria que, vista de forma séria e tratada de forma competente, será decisiva para a formação global dos alunos através de uma série de modificações que se irão verificar neles. Mas esta possível eficácia do desporto escolar só será atingida quando lhe forem atribuídos objetivos e conteúdos próprios dentro das diversas atividades escolares, de natureza corporal, ética, moral e o da formação duma cidadania participativa e ativa.

Quem entende o desporto escolar apenas como a especialização duma modalidade com fins competitivos, não compreende que este pode ter um papel significativo em jovens que gostam efetivamente de praticar desporto e que já não são aceites em clubes devido à seleção efetuada pelos mesmos.

O DE concorre para a partilha de determinados valores e princípios assentes no desenvolvimento da socialização, possibilitando ainda a prática regular de atividade física, sendo atualmente um elemento fundamental na educação para a cidadania dos jovens.

É ainda importante compreender que o DE através da sua prática regular, organizada e sistemática contribui para aquisição e desenvolvimento dos gestos básicos da modalidade selecionada, onde a atividade desportiva, a par dos benefícios para a saúde e como forma saudável de ocupação dos tempos livres é, ao mesmo tempo, um instrumento de socialização privilegiado.

Em coadjuvação com o professor orientador Francisco Pestana fiquei responsável pelo voleibol feminino. Embora fosse um desporto coletivo, onde estou mais à vontade, o voleibol é de facto um desporto complexo, onde a aquisição dos gestos básicos é fundamental para a compreensão do jogo formal. O nível das alunas inscritas era bastante heterogéneo assim como as suas idades. Os objetivos técnicos eram consequentemente muito diferenciados entre todas.

Relativamente à Escola Secundária da Amadora, ultrapassadas as fases de divulgação e promoção dos treinos semanais, nunca existiu uma adesão significativa, como acontece noutras escolas. O número de alunas oscilava entre as 3 a 8 por sessão de treino, o que tornou difícil a realização de um planeamento coerente, respeitando um dos princípios do treino – a progressão. É certo que, sendo uma escola secundária, formar um núcleo de raiz adivinhou-se tarefa algo complicada. Estabelecer um protocolo com a escola básica Roque Gameiro no sentido de referenciar futuras alunas da Escola Secundária da Amadora já estarem referenciadas para continuar no desporto escolar da modalidade onde estavam inseridas e inquirir junto dos interessados o melhor horário para as sessões de treino, podem ser medidas importantes para o futuro.

Embora o desporto escolar seja de carácter facultativo, todos os professores devem incentivar aos alunos da sua turma à participação, especialmente aos alunos que poderão ter mais dificuldades nas diversas matérias. Na minha opinião, muitos professores de Educação Física limitam-se a divulgar às suas turmas as horas e os núcleos de desporto ativos nas escolas. É importante que o desporto escolar não seja só dos alunos que não “precisam”. É fundamental transmitir os benefícios de praticar desporto. O Desporto Escolar pode ter benefícios a longo prazo, sendo um contributo para criar cidadãos mais autónomos, responsáveis, críticos e participativos, capazes de desfrutar e beneficiar do que a sua cultura desportiva lhes oferece, mas também contribuir para o desenvolvimento, prosperidade e bem-estar da sociedade onde vivem.

Este ano, as alunas que mais evoluíram e que hoje estão totalmente aptas a participar num jogo formal, foram as que inicialmente apresentavam mais dificuldades nos gestos básicos.

Foi fundamental, para a evolução das alunas, a apresentação de exercícios com maior mobilidade e contacto direto com a bola. Sobretudo para as jogadoras com mais dificuldade. A perceção de que o Voleibol é somente jogado da cintura para cima é errada. Os treinos começaram a ser ajustados, à medida que existia um maior conhecimento sobre a modalidade, e nesse sentido surgiram a proposta de outro tipo de exercícios, especialmente em movimento em detrimento dos estáticos. O planeamento das sessões foi evoluindo, considerando-se benéfica para a aprendizagem dos alunos algumas mudanças: apresentação do jogo reduzido condicionado para melhor compreensão do jogo formal por fases; a disposição estratégica dos passadores cruzados em zona 3 e 6; introdução da permuta dos jogadores em zona 3 com o passador que se encontrava em zona 2 ou 4; variantes do bloco. Todos estes aspetos do jogo, eram factos desconhecidos,



mas que foram compreendidos ao longo das sessões através de observação de outros treinos fora da escola e da realização estudo autónomo sobre a modalidade.

Paralelamente à condução das aulas na área 1, a própria envolvimento nos treinos, orientações e planeamento de exercícios, foram aspetos que surgiram com mais frequência no início do segundo período, devido à confiança adquirida gradualmente nas outras áreas. O aumento de conhecimento sobre a modalidade como já foi referido, possibilitou outro tipo de intervenções e diferenciação sobre as tarefas durante os treinos, solicitando um maior grau de complexidade em alguns casos.

No que diz respeito à conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola, elaborou-se a organização dos vários torneios estipulados.

Os torneios de badminton, velocidade, voleibol e futebol foram da responsabilidade do Grupo de Estágio. As tarefas realizadas em todos eles, exceto no de futebol, insurgiram-se desde a divulgação do torneio, elaboração do quadro competitivo, aspetos burocráticos até à montagem do material. Em todos os torneios enunciados, o balanço é extremamente positivo. Foi importante o contato com este tipo de atividades, pela importância de tratar-se de um tipo de planeamento diferente e pela gestão da organização de um evento diferente do contexto de aula, quer pelo número de participantes, quer pelo clima envolvente.

## **7. Relação com a comunidade**

Como é referenciado no Guia de estágio Pedagógico (2016), a área 4 – relações com a comunidade, deve desenvolver nos professores estagiários competências que lhes permitam compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação e na comunidade. É igualmente elementar proporcionar o acompanhamento e o auxílio a um diretor de turma ao nível das competências de conceção e utilização dos processos de caracterização e acompanhamento da turma.

Em relação ao primeiro ponto, é importante compreender o papel ativo que o professor pode desempenhar na sua instituição escolar em relação ao contexto e comunidade que atua. Refletindo sobre esta temática, que acredito ser ainda um problema generalizado atualmente das escolas, não foram desenvolvidas nenhuma atividade durante o ano passado que envolvessem a comunidade escolar ou os próprios pais. Sendo importante a participação dos pais e da comunidade escolar na perspetiva duma dimensão social e política, é curto a responsabilização que se atribui a estes dois elos. A sua interação com a escola, só beneficiará a longo prazo a valorização do papel da escola junto dos seus intervenientes.

A literatura evidencia, entre outros requisitos, para um retrato da escola eficaz estão os seguintes pontos: Autonomia da escola – dotar as escolas de meios, consoante o seu contexto, como forma de atempadamente responder eficazmente aos desafios do quotidiano; Participação dos pais – grupo interveniente no processo educativo, através da participação e apoio ativo na motivação e estimulação aos seus filhos, valorizando os seus esforços; contributo efetivo para a melhoria das escolas;

A educação e a formação dos jovens ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais. A construção da identidade dos alunos, neste caso sem a dimensão profissional, é resultado das interações dos mesmos no quotidiano e na sociedade, cujas relações que desenvolvem e vivenciam se traduzem na apropriação de novos significados que contribuem para a construção do seu ser. Deste modo, a escola é um espaço rico e privilegiado, pela sua diversidade, componente pedagógica e vertente reflexiva.

Porém, o “muro fictício” que existe entre a escola e comunidade escolar, não permite desafiar realmente as dimensões culturais que os alunos enfrentam após o término das aulas. Constatava há pouco sobre as poucas ou nenhuma iniciativas que a escola desenvolveu para a comunidade. Inicialmente, penso que esta mudança deve iniciar-se na liderança da escola e na sua capacidade de refletir coletivamente sobre as instâncias do seu funcionamento e das suas práticas. Esta liderança organizacional que pode ser

decisiva para alterar alguns aspetos culturais na identidade da escola deve ser iniciada pelo conselho diretivo e sequenciada pelos seus docentes.

No caso da Escola Secundária da Amadora, a co-responsabilização dos diferentes atores educativos no movimento de escolas eficazes é quase nula. É necessário “convocar” os pais para participarem na escola, sem ser apenas em reuniões avaliativas. Na disciplina de Educação Física, confesso que enquanto núcleo de estágio não contribuímos para esta mudança. Refletindo neste momento, seria interessante existirem propostas de eventos diversificados (torneios onde os pais pudessem participar com os filhos formando uma equipa; planeamento em grupo numa sessão teórica/prática dirigida aos pais sobre conteúdos atuais; aproveitar as diferenças culturais e algumas experiências reais de cada família para acrescentar algo na área dos conhecimentos, no sentido de dinamizar debates e sessões didáticas que aproximassem os mesmos da escola e das finalidades da disciplina). Naturalmente, a adesão inicial poderia ficar aquém das expectativas, mas iria verificar-se um aumento da mesma a longo prazo.

Nas outras disciplinas de cariz mais fechado, os professores devem sair pontualmente e com critério das suas salas de aula, adotando novos recursos e métodos que pudessem aproximar a escola da comunidade, sem desviarem-se do objetivo principal, a aprendizagem dos alunos.

No início do ano letivo, os próprios pais e comunidade envolvente deveriam ser convocados para uma sessão de abertura, onde poderiam sugerir propostas que os aproximasse da escola. É importante criar o sentimento da sua importância na contribuição da cultura escolar. Na ESA, os alunos através do orçamento participativo, podem sugerir algumas alterações ou a compra de material que gostariam de usufruir. Neste sentido, seria interessante, dentro do exequível e fundamentado, escutar algumas propostas que os pais pudessem apresentar.

Parece então que a única relação que o professor estabelece com os pais é através da direção de turma. Sendo o Diretor de turma (DT) um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal dos mesmos. O DT constitui uma peça fundamental na relação interna entre a turma e o grupo de professores, bem como na relação externa que estabelece com os encarregados de educação. Marques (1997) evidencia sobre requisitos necessários para o desempenho do cargo de Diretor de Turma: Relação fácil com os alunos, colegas, famílias e pessoal

não docente; Tolerância, compreensão e firmeza; Bom senso; Dinamismo e método; Disponibilidade; Capacidade de prever situações e de solucionar problemas;

Uma das competências a desenvolver nesta área como já foi descrito, é o acompanhamento e auxílio ao DT em todas as questões envolventes. No que diz respeito à intervenção nas atividades de direção de turma e conselho de turma, o percurso realizado nesta área nem sempre se afirmou fácil e paralelamente às outras áreas foi um processo que foi gradualmente evoluindo. A tal dificuldade que é descrita em diversos estudos sobre a inserção dos professores estagiários na escola, devido ao contato com uma realidade não antes conhecida, aconteceu em muitos momentos, também pela minha atitude e minha postura inicial.

O tempo semanalmente destinado não se traduziu de facto no auxílio às questões respeitantes à direção de turma. A DT era uma professora bastante metódica e independente, acabando por resolver as tarefas muitas vezes em casa e não no horário destinado à direção de turma. Muitas vezes senti-me sem saber o que fazer e como poderia ajudar. Por este motivo, contactei tardiamente com as questões burocráticas e com a plataforma inovar. Ainda assim, foi uma área importante. Presenciei os moldes de reuniões de conselho pedagógico e de avaliação com os encarregados de educação, tendo tido intervenções nestas últimas, sobre o estado da turma na minha disciplina, o que se me dissessem ser possível no início do estágio, diria categoricamente que não.

Em relação ainda a esta área, o professor estagiário deve identificar as principais características de uma turma, destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos, explicitando as suas implicações para a sua intervenção junto da mesma, nomeadamente no âmbito da direção de turma e da atividade letiva. Projetar, apreciar criticamente e intervir ativamente nas atividades inerentes à direção de turma e do conselho de turma. Para tal efeito, apliquei um teste sociométrico que possibilitou elaborar estudo turma. O estudo permitiu em várias vertentes (social, académica e afetiva) analisar o perfil da turma e adaptar o planeamento relativamente à formação dos grupos. É importante a atenção que o professor dá às ligações afetivas dentro da turma como forma de otimizar o clima de aula.

Como sugestão, embora saiba que a escola Secundária da Amadora não dispõe de tempos letivos destinados à formação cívica, acredito ser extramente importante realizar mensalmente uma aula com várias dinâmicas, que pudessem de certo modo, contribuir para a exposição de assuntos importantes relacionados com as necessidades dos alunos e resolução de problemas.

## **8. Reflexão Final - *Alunos, O meu foco***

“Aprender a ensinar” é usualmente entendido como um processo de aquisição de conhecimento sobre o ensino (Carter, 1990).

Iniciei esta dissertação por escrever sobre a zona de conforto, algo que me é característico, e por algumas dificuldades. Terminei este capítulo último refletindo sobre que tipo de professora sou hoje e o que será do futuro.

Segundo Josso (1991) a ultrapassagem das dificuldades implica a “aprendizagem da aprendizagem”, ou seja, a capacidade de estar atento ao novo, de integrar novas situações nas existentes e de se surpreender com a novidade.

Naturalmente, nem todas as dificuldades foram ultrapassadas. Muitas delas só irão ser resolvidas ao longo dos anos. Iniciei esta caminhada centrada em mim, em planeamentos direcionados apenas para o saber disciplinar, com dificuldades relativamente à condução das aulas e às estratégias de ensino mais adequadas, combinadas com uma difícil integração na comunidade escolar e uma personalidade pouco confiante e temerosa. Esta era a minha identidade inicial. No fundo, nunca tinha sido confrontada com dificuldades que pudessem colocar-me verdadeiramente fora da minha zona de conforto. O estágio pedagógico permitiu-me experienciar realidades que exigiram de mim comportamentos e atitudes diferentes do habitual. Ao início, toda esta exigência parece um sufoco, por existir uma sensação de incapacidade e insucesso. Todos os desafios propostos, muito deles novos, caracterizados pela imprevisibilidade, despertaram em mim estimular a capacidade reflexiva e de constante pesquisa com o objetivo de ser melhor, algo que até então não tinha existido.

O estágio posiciona-se como vetor fundamental de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do professorado, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social. Para Pimenta e Lima (2004) o estágio é como um campo de conhecimento, que envolve estudos, análises, problematizações, reflexão sobre a ação e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais.

Até então, a formação inicial possibilitou o conhecimento teórico sobre os conteúdos das várias matérias, mas o afastamento das práticas pedagógicas propriamente ditas, no sentido do estudo reflexivo sobre as diversas progressões para determinado objetivo, a tal diferenciação nas tarefas consoante cada nível técnico ou simplesmente a decomposição

da realidade dos jogos coletivos em exercícios analíticos ou em jogos condicionados reduzidos até chegar verdadeiramente à natureza do jogo, foram aspetos que contribuíram para o choque da realidade inicial. Todos estes exemplos representam alguns dos quais somos confrontados no estágio, sendo que a falta de experiência até este momento justifica alguns dos erros cometidos no início do ano letivo, sendo que até então não existia nenhuma vivência (neste contexto) que pudesse auxiliar na solução de tais imprevistos.

Ainda sobre a ideia de “aprender a ensinar”, Tardif (2002) declara que a formação do professor e a construção dos saberes docentes, assim como o ato de ensinar, em si, não se definem somente na pessoa do professor, mas todo esse conjunto constrói-se por meio da relação professor-aluno, por mais complexa que ela se apresente.

Durante ano letivo transato, destaco três momentos que considero terem sido o reflexo da forma como iniciei no estágio e de como o terminei.

O primeiro momento-chave foi compreender a importância da diferenciação do ensino no planeamento. Este processo permitiu-me refletir sobre as minhas ações e analisar em quais matérias necessitaria de estudo autónomo como forma de responder com vários recursos às diferentes dificuldades da turma. As unidades de ensino tornaram-se mais completas, incisivas e direcionadas para o foco no aluno. Para esta evolução contribuíram as autoscópias, que se tornaram um elemento projetor da próxima aula e não apenas descritivo dos erros cometidos, bem como a observação de outros profissionais da área.

O segundo momento diz respeito à condução das aulas e ao momento da instrução. A instrução é uma estratégia de ensino muito mais do que o momento inicial onde é comunicado apenas o objetivo da aula. Demorou bastante tempo até atingir a confiança de interromper a aula a meio, reforçar os objetivos, direcionar de novo a atenção para focalização na tarefa e ajustar o clima para se desenrolar a aprendizagem num ambiente favorável. Nenhum professor consegue chegar aos alunos se estiver escondido deles. Não estava em causa a clareza na instrução ou o tempo da mesma, simplesmente não utilizava inicialmente esta estratégia para marcar uma posição, caso fosse necessário. A partir do momento em que os alunos começaram a respeitar-me mais, senti que detinha o controlo da turma em termos disciplinares, sendo que a própria relação aluno-professor foi fortalecida.

Algo fulcral e que contribuiu significativamente para o melhoramento e evolução destes dois momentos, foi a semana a tempo inteiro. Esta semana, caracterizada pela experiência de lecionar um horário a tempo inteiro, com diferentes turmas, possibilitou

cooperar com outros professores de Educação Física, promovendo momentos de espírito crítico entre os intervenientes, salientando deste modo a importância da prática partilhada. Vivenciar momentos de adaptabilidade e ajuste constante influenciados pela ausência de conhecimento total das turmas, contactar com métodos de ensino e anos escolares diferentes e fomentar a capacidade de desenvolver momentos de análise reflexiva sobre a condução das várias aulas em diferentes contextos.

De facto, a semana a tempo inteiro despertou capacidades em mim que desconhecia. Observar todas as aulas de diferentes professores, na semana anterior, com naturalmente diferentes métodos e abordagens, partilhar ideias com os mesmos sobre a turma e o que eu estava a planear, conhecer novos alunos, novos contextos e sensações, instigou em mim um sentimento de reflexão e dei por mim a pensar “É agora”. Sentia que tinha que me “transcender”. Pesquisei os “melhores” exercícios para as diferentes matérias e, após conversa e feedback dos professores sobre como seria o nível da turma e alguns casos especiais, planeei de forma rigorosa todas as estratégias de ensino e assumi as aulas de forma confiante e entusiasmada. Sugeri lecionar uma matéria sobre a qual nenhum professor tinha conhecimento suficiente para a transferir na prática e, no fim desta semana, concluí que os verdadeiros beneficiados, que no fundo se caracteriza pela prática partilhada, são os alunos primeiramente e depois os diferentes professores. A partilha de conhecimento é realmente recíproca. Embora os professores experientes tenham mais a ensinar, acredito que os mesmos tenham aprendido algo, durante aquela semana, com os estagiários.

A confiança que adquiri durante esta semana, transferi-a para o resto do ano com a minha turma. O meu desenvolvimento pessoal, profissional e sobretudo didático evoluiu verdadeiramente após esta experiência. Os ganhos a nível de conteúdo das várias matérias, os ajustes ao nível das estratégias de ensino, bem como uma maior capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão refletiu-se no resto do ano e no desenvolvimento da minha identidade profissional.

Após vivenciar novos desafios e ultrapassar determinadas dificuldades, outras teorias desenvolveram-se, dando lugar a novas crenças. É certo que outras tantas dificuldades emergiram após esta semana, mas algumas apontadas até este momento foram, de facto, ultrapassadas.

Tornei-me mais próxima dos meus alunos, mais preocupada com certos detalhes que fizeram a diferença em muitos casos, uma vez que inicialmente sentia não conseguir chegar até eles. É crença minha, que um bom professor, seja qual for a disciplina, se deve preocupar com o domínio afetivo, tentando compreender algumas manifestações dos

alunos. Dei por mim a passar os intervalos a conversar sobre com os alunos. Conversas sobre tudo e sobre nada. A ouvi-los, ciente do meu papel na escola. Acredito que, além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também papel do professor transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, formas de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade. Fica claro que não se pode transmitir todos esses aspetos descartando o aspeto afetivo – a interação professor-aluno (Cunha, 1996).

O objetivo em finais de ciclo e, neste caso, de escolaridade é potenciar a autonomia dos alunos, tornando-se mais autónomos, responsáveis, críticos e participativos, capazes de usufruir e beneficiar do que a cultura desportiva lhes oferece com o conhecimento adquirido ao longo da disciplina de Educação Física.

Iniciei o estágio pedagógico centrada em mim, trabalhando sobre ações que me favoreciam, ou por outro lado, que não me expunham ao erro. Terminei o estágio a investir em matérias que não dominava tão bem (dança...), mas que tinha a plena consciência que os alunos precisavam. Pesquisei sobre novas tarefas, recursos e métodos para corresponder o mais eficazmente às necessidades da turma.

Numa revisão sobre a compreensão da vertente fenomenológica do “tornar-se professor”, Caires (2006) afirma que o estágio deve contribuir para indivíduos mais capazes de apreender e integrar a complexidade dos estímulos e das situações da profissão, manifestando cada vez mais respostas ajustadas nos domínios da integração, adequação e diferenciação.

O fim do estágio não significa o fim conhecimento. Pelo contrário, pois pessoalmente foi, sem dúvida, esta experiência que despertou em mim uma maior capacidade de reflexão, maior capacidade na resolução de problemas e na tomada de decisões, assim como um conjunto de competências referentes às dimensões do social e interpessoal.

Certamente, não estarei ainda completamente “pronta” para entrar no mundo do trabalho. Mas, no futuro, estarei mais próxima do que pretendo exercer e ser - uma profissional autónoma, reflexiva, preocupada com o meu desenvolvimento profissional, cooperante com os colegas e essencialmente preocupada com o mais importante: os *alunos*.

Quanto a este capítulo, chorei, quis desistir, sorri e superei-me. O futuro não sei onde será, mas sei onde quero estar. Na escola.



## 9. Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. *Revista Eletrónica de Formação de Professores*, 1, 15-24.
- Anacleto, F. (2013). *O perfil decisional pré-interativo de professores de Educação Física nos primeiros anos de desenvolvimento profissional: Um estudo comparativo longitudinal* (Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação na especialidade de Teoria Curricular e Avaliação). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Aranha, A. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. In *Didáctica das Ciências Sociais e Humanas*, 47. Vila Real: UTAD
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem* (Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação na Especialidade de Teoria Curricular e Avaliação). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Azevedo, E., Pereira, B., & Sá, C. (2011). Percepções Docentes Acerca Da Formação Inicial Na Atuação Pedagógica: Estudo de Caso dos Professores de Educação Física. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 56, pp. 201-226.
- Beijaard, D., Meijer, C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Black, P. (1998). Assessment by teachers and the improvement of students' learning. In Fraser, B. & Tobin, K. (Ed.). *International handbook of science education*. Dordrecht: Kluwer Academic publishers, 811-822.
- Blankenship, B., & Coleman, M. (2009). An examination of "wash-out" and workplace conditions of beginning physical education teachers. *The Physical Educator*, 66(2), 97-111.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do "Tornar-se professor". *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 87-98.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010) The development of student teachers' professional identity, *European Journal of Teacher Education*, 33:1, 3-18.

- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de professores: *Objectivos, conteúdos e estratégias*. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores de Educação Física: Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36). Lisboa: Edições FMH.
- Carter, K. (1990). Teachers knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). Nova Iorque: MacMillan.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, nº10/11, Verão/Outono de 1994, pp. 135-151.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World* (pp. 390-441). San Francisco: CA Jossey-Bass.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32, 4, 601–616.
- Dionísio, J., & Onofre, M. (2008). Problemas da Prática Pedagógica em Educação Física: Estudo da Relação Entre as Percepções dos Alunos e dos Professores. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, nº 33, 95-108.
- Escola Secundária da Amadora. (2015). Projeto Educativo de Escola 2015/2018. Documento não publicado.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. In *Educational Leadership, Keeping Good Teachers*, 60, 3, 25-29.
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). *Avaliação formativa: algumas notas. Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*.
- Flores, M. A., & Ferreira, F. I. (Orgs.). (2012). *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafos e perspectivas*. Santo Tirso: DeFacto Editores.
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valette, M. O., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 171-199.
- Freitas, F. (2002). Desporto Escolar. Conceptualização e Contextualização no âmbito do sistema educativo e do sistema desportivo. *A página da educação*, 9, 110.

- Frontoura, C. (2005). *O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico* (estudo monográfico). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Galvão, Z. (2002). Educação Física Escolar: A Prática do Bom Professor. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Ano 1, Número 1*, 65-72
- Gomes, M. (2004). *Planeamento em Educação Física – Comparação Entre Professores Principiantes e Professores Experientes*. Monografia. Universidade da Madeira.
- Gozzi, M., & Ruete, H. (2006). Identificando Estilos de Ensino em Aulas de Educação Física em Segmentos não Escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(1), 117-134
- Jacinto, J. (1984). Avaliação em Educação Física. *Horizonte*, vol. I, nº 4, 127-131
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: Editions l'age d'homme.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Vol. 11, pp. 29-43.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais - Como colaborar?*. 5ªed. Texto Editora.
- Marques, R. (2003). *“O Diretor de Turma”*. Plátano Editora, Lisboa.
- Martins, M. (2014). *Autoeficácia e qualidade de ensino em professores estagiários de educação física e desporto escolar*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York and London: Teachers College Press.
- Ministério da educação. (1989). Diário da República. I série, 29, 457.
- Ministério da educação. (2011). *Programa Nacional de Educação Física (reajustamento): ensino básico 3º ciclo*. Lisboa.
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7-39.
- Moolenaar, N. M., & Sleegers, P. J. C. (2012). Social networks, trust and innovation: The role of relationships in supporting an innovative climate in Dutch schools. In A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 97-114). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Nóvoa, A. (1992). Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, vol. 29, 29-42.
- Onofre, M. (2002). *Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial*. In 9º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, S. Luís do Maranhão, 2002 (pp. 55-67).
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational reserach: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3): 307-332.
- Pimenta, S. (1996). *Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do professor*. R. Fac. Educ. São Paulo, 22, 2, 72-89.
- Pimenta, S., & Lima, M. (2005). Estágio e docência: diferentes concepções . *Revista Poíesis*, Vol 3. Nº 3 e 4, pp.5-24.
- Ramos, Vr., Graça, A., & Nascimento, J. (2008). *Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.*, 22, 2, 161-171.
- Realí, K. (2008). Planejamento de Ensino Como Ferramenta Básica do Processo Ensino-Aprendizagem. *Unicentro – Revista Eletrônica Lato Sensu*, ed. 5.

- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Rosado, A. (1998). Observação e reação à prestação motora como competência pedagógica. *Educação Física: contexto e inovação: atas – Porto*, vol. 2, 35-49.
- Rosado, A. (1999). Desenvolvimento sócio-afectivo em educação física – O pensamento dos orientadores de estágio. *Ludens*, vol. 16, nº 1, 9-13.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Melhorar a Aprendizagem Otimizando a Instrução. Pedagogia do desporto*. Edições FMH, 69-130.
- Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Schussler, D. (2009). Beyond content: How teachers manage classrooms to facilitate intellectual engagement for disengaged students. *Theory into Practice*, 48(2), 114-121.
- Klosowski, S., & Reali, K. (2008). Planeamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. *UNICENTRO - Revista Eletrônica Lato Sensu. Ed.5*.
- Sharp, P. (2001) *Nurturing Emotional Literacy. A practical guide for teachers, parents and those in caring professions*. London, UK: David Fulton.
- Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes. Joaquim Dionísio.
- Wellington, J. (2000). *Teaching and learning secondary science*. Londres: Routledge.
- Zembylas, M. (2010). *Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. Teachers and Teaching*, 9, 3, 213-238.

## 10. Anexos

Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa									
Grupo de Educação Física do Ensino Secundário									
Quadro síntese das normas de referência para o sucesso da avaliação dos alunos - 2015 / 2016									
	10º Ano			11º Ano			12º Ano		
	Atividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos	Atividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos	Atividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos
< 7 (Valores)	<a 2 I + 4 NI	Fora da ZSAF	Não cumpre o definido como sucesso	<a 2 I + 4 NI	Fora da ZSAF	Não cumpre o definido como sucesso	<a 2 I + 4 NI	Fora da ZSAF	Não cumpre o definido como sucesso
8 - 9 (Valores)	3 I + 3 NI 3 Categorias		O aluno demonstra conhecimentos definidos para o 10º ano nos critérios de avaliação de EF	3 I + 3 NI 3 Categorias		O aluno demonstra conhecimentos definidos para o 11º ano nos critérios de avaliação de EF	3 I + 3 NI 3 Categorias		O aluno demonstra conhecimentos definidos para o 12º ano nos critérios de avaliação de EF
10 - 12 (Valores)	4 I + 2 NI 3 Categorias	O aluno apresenta resultados, dentro da ZSAF, pelo menos em quatro dos testes		4 I + 2 NI 3 Categorias	O aluno apresenta resultados, dentro da ZSAF, pelo menos em quatro dos testes		4 I + 2 NI 3 Categorias	O aluno apresenta resultados, dentro da ZSAF, pelo menos em quatro dos testes	
13 - 15 (Valores)	6 I 4 Categorias			5 I + 1 E 4 Categorias			4 I + 2 E 4 Categorias		
15 - 17 (Valores)	4 I + 2 E 5 Categorias			3 I + 3 E 5 Categorias			2 I + 4 E 5 Categorias		
18 - 20 (Valores)	2 I + 4 E 5 Categorias			1 I + 5 E 5 Categorias			6 E 5 Categorias		

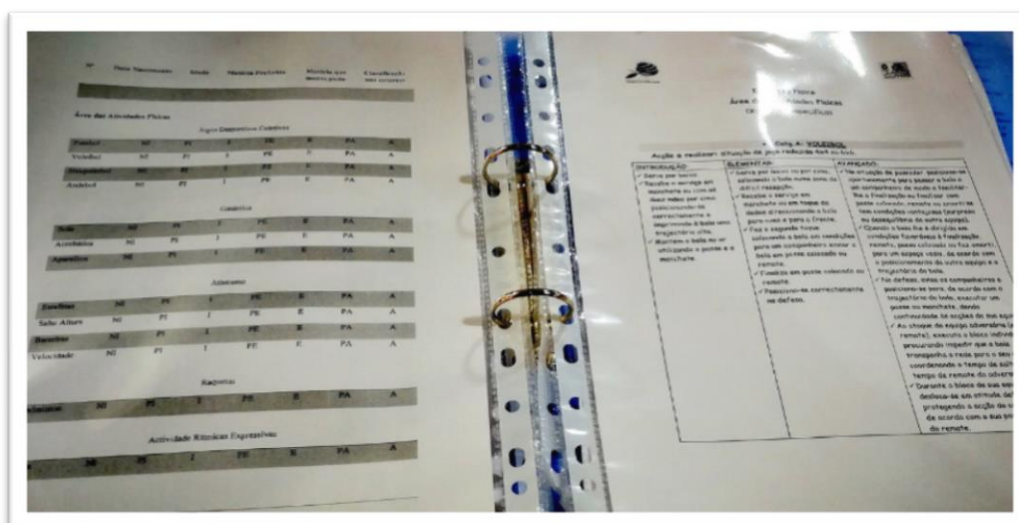
### QUADRO SÍNTESE DAS NRS (IN CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ESA)

2A/2

FICHA DE AUTO AVALIAÇÃO - CORFEBOL					
Avaliação Formativa	Realizo passe de ombro	Realizo ressalto	Desmarco-me e corto para o cesto	Assumo atitude e posição defensiva básicas após perda de posse da bola	Realizo lançamento na passada
Nº1					
Nº2					
Nº3					
Nº4					
Nº5					
Nº6					
Nº7					
Nº8					
Nº9					
Nº10					
Nº11					
Nº12					
Nº13					
Nº14					
Nº15					
Nº16					
Nº17					
Nº18					
Nº19					
Nº20					

21-A VICENTE I

### FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA – CHECK LIST (CORFEBOL)



## DOSSIER DO ALUNO